

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO SÉCULO XXI:
O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL APOIADO NO USO DE BLOGUES

MARIA DA CONCEIÇÃO DA COSTA QUARESMA LEITÃO

Orientadora: Professora Doutora Maria Natália de Carvalho Alves

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação,
especialidade de Formação de adultos

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO SÉCULO XXI:

O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL APOIADO NO USO DE BLOGUES

MARIA DA CONCEIÇÃO DA COSTA QUARESMA LEITÃO

Orientadora: Professora Doutora Maria Natália de Carvalho Alves

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Educação, especialidade de Formação de adultos

Júri:

Presidente: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

Vogais:

— Doutora Maria Amélia da Costa Lopes, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

— Doutora Maria João da Silva Ferreira Gomes, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho;

— Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;

— Doutora Cármen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

— Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

- Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2020

Agradecimentos

O primeiro agradecimento, sendo de âmbito académico, só podia ser dirigido à Professora Natália Alves. É um agradecimento devido porque, além da segurança científica que proporciona a quem consigo trabalha, fá-lo sem deixar esquecer a disponibilidade e o humanismo que tão necessários são nestes períodos intensos de trabalho como aquele que agora finda.

O segundo agradecimento é dirigido aos professores de português que gentilmente colaboraram neste estudo, permitindo que acesse aos seus blogs, colaborando no preenchimento de grelhas e concedendo entrevistas. Sem eles, esta investigação nunca teria sido possível. No meio das muitas tarefas que povoam o seu dia a dia, estes colegas conseguiram encontrar algum tempo para responder aos meus vários pedidos e solicitações.

O meu primeiro agradecimento pessoal só podia ser para o Arnaldo pelo facto de ser o principal apoiante (e suporte desta aventura) e por estar sempre presente ao longo dos últimos vinte e sete anos. À Joana, razão de vida, ao Zé, à Sandrinha, ao Xavier, a todos os familiares e amigos que carinhosamente foram perguntando como corria a tese.

Às minhas patudinhas pelo seu companheirismo especialmente durante as longas horas de trabalho e por tornarem este percurso muito menos solitário.

Resumo

A investigação realizada teve como principal enfoque a problemática do desenvolvimento da identidade profissional docente na sua relação com a conceção e dinamização e blogues por parte de professores de português do ensino secundário.

Como aportes teóricos, procurou-se trabalhar as várias conceptualizações de identidade bem como de aprendizagem e de formação. Os saberes profissionais, nomeadamente aqueles que são suporte para o trabalho com tecnologias, foram igualmente alvo de aprofundamento.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação revestiu-se de um trabalho de pesquisa que envolveu trinta blogues dinamizados por vinte professores de português. Além da análise destes blogues, fruto do preenchimento de várias grelhas, o estudo baseou-se também na realização de entrevistas aos professores de português, sempre orientado por uma perspetiva qualitativa.

Como dimensões de análise destacaram-se: a dimensão motivacional, a dimensão representacional e a dimensão socioprofissional. Estas três dimensões da identidade docente interagem construindo uma dinâmica complexa em que se renovam os motivos para a escolha da docência e a motivação para os professores se manterem na docência, em que se reveem as imagens de si como professor e se desenvolvem novas relações dos pontos de vista social e profissional.

Para os diferentes professores de português que participaram neste estudo, os blogues constituíram-se uma ferramenta tecnológica que promoveu o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Palavras-chave: formação de adultos; identidade profissional docente; blogues

Abstract

The main focus of the research was the complexity of the development of the teacher's professional identity in its relation with its conception and dynamization and blogs by the portuguese secondary school teachers.

As theoretical contributions, I tried to work the various conceptualizations of identity as well as learning and training. Professional knowledge, particularly that which supports technology work, has also been deepened.

From the methodological point of view, this research was based on a research work that involved thirty blogs promoted by twenty Portuguese teachers. In addition to the analysis of these blogs, the result of the completion of several grids, the study was also based on conducting interviews with portuguese teachers, always guided by a qualitative perspective.

As dimensions of analysis stood out: the motivational dimension, the representational dimension and the socio-professional dimension. These three dimensions of teachers identity interact by building a complex dynamic in which the reasons for choosing teaching and the motivation for teachers to keep on teaching are renewed, in which the images of themselves as teachers are reviewed and new relationships from a social and professional point of view are developed.

For the different portuguese teachers who participated in this study, blogs were a technological tool that promoted the development of the teaching professional identity.

Keywords: adult education; teacher's professional identity; blogs

Índice

Introdução

1. Identidade profissional dos professores de português em tempos de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação	12
A identidade	14
A identidade como objeto de estudo: entre a articulação e interação de conceitos	15
Em torno da construção da identidade profissional: ou uma identidade no trabalho?	24
A identidade profissional dos professores: identidade dividida ou multiplicada?	28
A construção do “eu profissional”: uma aproximação à identidade dos professores de Português	38
2. Aprendizagem e formação do adulto (professor)	49
Aprendizagem, um sinónimo de complexidade	50
Modelos tradicionais na aprendizagem de adultos	55
Outros olhares sobre aprendizagem	61
Uma abordagem pós-moderna da aprendizagem	67
Uma forma particular de aprender: a aprendizagem profissional informal	70
Pensar a formação	72
Formação ou uma conjugação no plural	73
A formação: a complexidade do conceito (e uma escolha)	77
Aprendizagem e formação nos processos identitários	84
3. Na rota dos (novos) saberes para a docência	89
Saberes dos professores – a pluralidade dos saberes para a docência	90
Do conhecimento tecnológico ao conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo	95
Equacionando as tecnologias em ambientes educativos	99
Conhecer e utilizar as ferramentas da <i>web 2.0</i>	112
O caso (paradigmático) dos blogues: origem, conceito e caraterísticas	115
Blogsfera e tipologia dos blogues	119
Potencialidades pedagógicas dos blogues	122

4. Percursos na investigação de identidades profissionais dos professores de português	131
Contexto(s) da investigação	135
Aspetos das opções metodológicas	137
Questões éticas relacionadas com realidades virtuais	140
Os participantes da investigação	142
Técnicas de recolha do material empírico	144
Técnicas de recolha do material empírico – o caso dos blogues	145
Técnicas de recolha do material empírico – as entrevistas	148
Técnicas de tratamento de dados	153
Técnicas de tratamento de dados a partir dos blogues	155
Técnicas de tratamento de dados recolhidos a partir das entrevistas	155
5. Tornar-se professor de português	158
Motivações para ser professor	160
Motivações ou representações?	163
O que é ser professor (de português) hoje?	167
Como sou professor de português?	172
As dinâmicas relacionais: experiências, momentos e pessoas marcantes ao longo da trajetória profissional	174
O que pensam os professores sobre a sua situação profissional	179
E a reflexão que se impõe: voltaria a optar pela docência?	182
Perspetivas futuras	184
6. Conceber e dinamizar blogues: casos dos professores de português	187
Aspetos de conceção dos blogues	189
Autoria	189
A localização/alojamento (URL)	190
A escolha do modelo ou o blogue é <i>aquilo que o seu criador quer que seja</i>	190
O ano de criação	213
Títulos escolhidos para os blogues	214
A seguir ao título, que opções?	217
Enunciação dos objetivos subjacentes à criação dos blogues	218
Textos de apresentação do blogue	219

Citação de escritores	220
Registos	220
A importância da primeira mensagem colocada no blogue: mensagem de apresentação ou ligação com conteúdo programático	221
Os menus de estatísticas	226
Período de atividade registado em cada blogue	228
O arquivo total de cada blogue	230
Localização geográfica dos blogues	232
O conteúdo dos blogues	234
Mensagens publicadas durante um ano letivo	234
Mensagens publicadas por mês ao longo de um ano letivo	236
Os tipos de linguagens utilizados nas mensagens publicadas durante o mês de maior número de publicações	238
Finalidades obtidas com a utilização de cada tipo de linguagem	244
Interligações tecnológicas	245
<i>Blogroll</i> ou blogolândia: quem se liga a quem?	246
Com a funcionalidade de comentários ativa	248
7. Do outro lado do écran: o blogue como projeto profissional	259
Motivos subjacentes à conceção e dinamização de um blogue	259
Ligação entre as mensagens publicadas no blogue e os conteúdos do programa da disciplina	264
O que pensam os próprios autores sobre os resultados obtidos com a dinamização do blogue	268
Reflexão sobre as práticas docentes sob a perspetiva da dinamização dos blogues	272
Promoção de interações a partir do blogue	275
Perspetivas sobre o uso do blogue em contexto de sala de aula	280
Aprendendo a dinamizar o blogue: <i>aprender como?</i>	283
Perspetivas futuras sobre a conceção e dinamização dos blogues	285
<i>Uso mas não abuso</i> das tecnologias de informação e de comunicação	286
A (não) formação para o uso das tecnologias	295
Conclusões	299
Referências bibliográficas	311

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Alguns fatores constitutivos da identidade do professor de português	43
------------	--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Blogue <u>Ver claro</u>	192
Figura 2	Blogue <u>Vem por aqui</u>	193
Figura 3	Blogue <u>Vós sois o sal da terra</u>	194
Figura 4	Blogue <u>O sonho é ver as formas invisíveis</u>	194
Figura 5	Blogue <u>O nosso canto</u>	195
Figura 6	Blogue <u>Português, 10º ano</u>	196
Figura 7	Blogue <u>Português, 11º Ano</u>	197
Figura 8	Blogue <u>Português, 12º Ano</u>	198
Figura 9	<u>Blogue da Professora Arminda</u>	198
Figura 10	Blogue <u>Lusografias</u>	199
Figura 11	Blogue <u>No limiar das palavras</u>	200
Figura 12	Blogue <u>Sentir Português</u>	200
Figura 13	Blogue <u>Português</u>	201
Figura 14	Blogue <u>Comunicar em Português</u>	202
Figura 15	Blogue <u>Vamos praticar a gramática</u>	203
Figura 16	Blogue <u>Testes de Português</u>	204
Figura 17	Blogue <u>Aula de literatura portuguesa</u>	204
Figura 18	Blogue <u>Textos integrais e algo mais</u>	205
Figura 19	Blogue <u>Gaveta de nuvens</u>	205
Figura 20	Blogue <u>Estudar Português</u>	206
Figura 21	Blogue <u>Do ano onze</u>	207
Figura 22	Blogue <u>Português do décimo segundo ano</u>	207

Figura 23	Blogue <u>Novos navegantes</u>	208
Figura 24	Blogue <u>deve e haver</u>	208
Figura 25	Blogue <u>(cerc)ARTE</u>	209
Figura 26	Blogue <u>12 ABC</u>	210
Figura 27	Blogue <u>O mundo de Miuri</u>	210
Figura 28	Blogue <u>Pela net dentro</u>	211
Figura 29	Blogue <u>Cais das palavras</u>	211
Figura 30	Blogue <u>Basta existir para se ser completo</u>	212

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Caraterização dos professores entrevistados	144
Quadro 2	Grelha para a recolha de dados sobre os blogues	146
Quadro 3	Os blogues do <i>corpus</i> empírico	148
Quadro 4	Ano de criação dos blogues	213
Quadro 5	Os títulos dos blogues	214
Quadro 6	Subtítulos dos blogues	217
Quadro 7	Objetivos subjacentes à criação dos blogues	218
Quadro 8	Textos de apresentação	219
Quadro 9	Citações	220
Quadro 10	Registos de aula	220
Quadro 11	Primeira mensagem publicada no blogue	221
Quadro 12	Os menus de estatísticas	226
Quadro 13	Período de atividade dos blogues	228
Quadro 14	O arquivo total de cada blogue	230
Quadro 15	Localização geográfica dos blogues	232
Quadro 16	Mensagens publicadas num ano letivo	234
Quadro 17	Mensagens por mês no ano letivo com mais publicações	236
Quadro 18	Tipos de linguagem utilizados nas mensagens publicadas durante um mês	238
Quadro 19	Tipos de mensagens envolvendo texto por subcategorias	240
Quadro 20	Ligações entre blogues	246
Quadro 21	Tipologia de comentários por blogue	248
Quadro 22	Número de comentários por blogue	250

Introdução

É importante investigar, o que permite às pessoas, numa dada cultura, mudar efetivamente a sua compreensão e as suas regras e regularidades subjacentes ao seu conhecimento, aos seus valores, expectativas e estabelecidas.

Porque precisamos desesperadamente de fazê-lo no século XXI, se quisermos viver em harmonia com todas as formas de vida e se quisermos que a vida humana e não humana prossiga na Terra.

Foucault (2002)

Os motivos subjacentes à realização deste estudo prendem-se necessariamente com o meu percurso profissional e com as opções feitas em determinados momentos e tempos da carreira, como docente de português do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

A ideia de encetar este estudo, que relaciona o desenvolvimento da identidade dos professores de português do ensino secundário e o trabalho docente ligado ao uso das tecnologias de informação e de comunicação, em particular a conceção e a dinamização do blogue como ferramenta ao serviço da pedagogia, surgiu num momento pessoal e profissional em que cada vez mais se assume a importância de refletir sobre a docência, e particularmente desta disciplina, em consequência de todas as transformações e mudanças que têm ocorrido numa história mais recente.

À decisão de frequentar o curso de Doutoramento em Educação - especialização em Formação de Adultos – presidiu a ideia de contribuir globalmente para o meu desenvolvimento pessoal e, consequentemente, profissional, no sentido de melhor compreender inclusive a minha própria identidade como professora (de português).

A vertente da formação de um professor pode assumir diferentes realizações e concretizações, numa linha de opções que são necessariamente pessoais. No decorrer dos últimos anos, tem sido o campo da formação de adultos que melhor tem correspondido às minhas expectativas nesta matéria, fundamentalmente porque tem conseguido proporcionar alguma reflexão, ou melhor, tem conseguido confirmar a necessidade de levar a efeito reflexões sistemáticas e profundas que só são possíveis quando se aposta também na área da investigação. De acordo com Nóvoa (2002),

A formação contínua deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo (...). Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os seus percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional (pp. 38-39).

A dado momento, encetar uma investigação, a partir de um campo que era o meu próprio campo profissional, pareceu a melhor opção não só como a forma de desenvolvimento do pensamento crítico, mas também como uma contribuição para a construção de uma cultura profissional reflexiva e autónoma.

A partir de um percurso profissional que residiu fundamentalmente em trabalho realizado com alunos adultos, em dado momento, constatei um vazio que procurei preencher indo ao encontro dos pressupostos teóricos. Essa necessidade de adquirir mais conhecimentos manifestou-se com maior acuidade aquando do exercício de funções como formadora de Cultura, Língua e Comunicação, no âmbito dos processos de reconhecimento de competências. Como consequência, aconteceu o mestrado em 2010. Mais tarde, com o regresso à docência do ensino regular, mais uma vez, o contexto de atividade docente levou-me a constatar uma série de preocupações quanto à minha própria formação, entendida como processo de desenvolvimento global crescente, quer a nível pessoal quer profissional.

Assim, a preferência e opção por esse campo de estudo, que trabalha a problemática das identidades, surge naturalmente por motivos de índole pessoal e profissional, numa etapa em que se impôs regressar a tempo inteiro ao ensino da disciplina de português, em regime diurno, depois de vários anos a exercer funções num contexto diferente. Este facto obrigou-me a olhar para o trabalho docente de outra forma, diria mais atenta e focalizada. Interrogo-me frequentemente sobre a questão: a maioria dos professores não tende a identificar-se mais com a sua área de especialidade e nível de ensino? A este propósito, Hélia Oliveira (2004) afirma que se sente “a forte influência da área disciplinar na definição da identidade profissional, especialmente no caso dos professores que tiveram uma formação alargada na componente científica do conteúdo” (p. 14).

A importância atribuída à disciplina de português, dada a sua transversalidade, projeta nos professores a responsabilidade de promover a aquisição e o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais dos seus alunos. A língua materna é um património que todos partilhamos e que nos confere identidade: “A minha pátria é a língua portuguesa”, escreveu Fernando Pessoa.

O interesse em pensar sobre o trabalho docente e a identidade do professor de português conduz inevitavelmente a uma reflexão sobre os saberes que detém. A formação inicial, alicerçada *a priori* num curso de licenciatura, permitiu adquirir os conhecimentos que sustentam a docência nesta disciplina. A formação pedagógica, e paralelamente a área da didática, permite sustentar as práticas que se concretizam no quotidiano profissional. A partir da experiência no campo profissional advém a aquisição de muitos outros conhecimentos que se vão consolidando. Com a implementação de novos programas e de um conjunto de alterações conjunturais, os professores veem-se confrontados com a construção de novos saberes. Do professor espera-se que se prepare cientificamente e que conheça em profundidade os conteúdos que vai lecionar, a melhor forma de os lecionar e como os vai articular com outros conteúdos.

Vários serão certamente os desafios, inquietudes, tensões e dilemas que os professores enfrentam no seu quotidiano profissional e contribuirão para fortalecer a sua identidade, por um lado, ou, por outro, para a fragilizar, caracterizando, dessa forma, um processo que se reveste de construções, desconstruções e reconstruções (Dubar, 1997; Canário, 2008).

Esteves (2002) considera que a investigação pode constituir-se uma importante estratégia de formação de professores, entendida enquanto produção de conhecimento. Esta autora defende mesmo que o paradigma de formação orientado para a investigação dá prioridade ao desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e dos contextos de trabalho. Pretende-se assim que os professores entendam os seus contextos de trabalho como problemáticas que, depois de estudadas e analisadas, possam contribuir para tomada de decisões, avaliação de efeitos e reformulação de práticas. Investigar sobre as práticas letivas é uma componente importante do trabalho do professor quando mobiliza quadros conceptuais e os métodos de análise adequados. Corroborando o pensamento de Perrenoud (1991), há três justificações plausíveis para um professor produzir investigação: em primeiro lugar, porque o professor se apropria ativamente de conhecimentos das ciências da educação. Em segundo lugar, os resultados obtidos nas suas investigações podem ser recursivamente utilizados ao longo da carreira. Por último, a investigação estimula uma prática reflexiva continuada. A um professor do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, resta decidir o que deve investigar e, conseqüentemente, o que será tema da sua reflexão. Na perspetiva de Alarcão (2001, p. 26), investigar as práticas docentes é, naturalmente, uma “atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática”.

Atendendo a que a profissão docente tem crescido em termos de complexidade e mudanças, importa dotar os professores de conhecimentos que permitam acompanhar esses termos. O professor reflexivo (Nóvoa, 2002) será visto como o profissional que é capaz de desenvolver a capacidade de refletir sobre as suas práticas. A reflexão é colocada ao serviço do desenvolvimento do pensamento sobre a ação. O professor reflexivo é ainda aquele que é capaz de delinear uma estratégia de desenvolvimento profissional.

A conceção de professor reflexivo para este autor passa também pela ideia de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p.25). O professor não aprende só na prática; precisa de analisar e refletir sobre as suas práticas para dar continuidade à construção do seu conhecimento e desenvolvimento de índole profissional.

Em oposição a uma concepção redutora do professor como simples executante, coloca-se a visão professor como analista simbólico, exercendo a sua ação profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade, em que sobressai não só a importância da dimensão coletiva mas também dos contextos de aprendizagem profissional na ação:

é este raciocínio que preside à forte valorização do professor como um prático-reflexivo, o que conduz diretamente à concepção do professor como investigador e ao papel central da prática profissional, em contextos reais, nos processos de formação profissional dos professores (Canário, 2007, p. 138).

O desenvolvimento profissional do professor passa também por explorar o seu potencial de criatividade ao serviço do ensino, dimensão que pode ser trabalhada não só em termos individuais como também pode apelar às dinâmicas de grupo.

Os desafios trazidos pelas designadas novas tecnologias têm alterado o quotidiano nas escolas; os professores não têm ficado indiferentes a essa nova realidade. Pelo contrário, alguns profissionais têm procurado desenvolver conhecimento no sentido de se apropriarem de outros métodos pedagógicos de utilização das novas tecnologias, particularmente no contexto de sala de aula. Estes recursos permitem concretizar o ensino atual de forma inovadora e, eventualmente, promover nos alunos motivação para uma postura mais comprometida no processo de ensino-aprendizagem e estimular uma visão mais positiva sobre a escola. Este poderá ser o caminho possível para enfrentar a concorrência que os meios tecnológicos mais recentes têm colocado à escola e aos professores. Além dos meios audiovisuais que, com todo o seu potencial educativo, já fazem sentir a sua difusão há décadas, recentemente a internet trouxe novos meios a que os professores podem recorrer e tornar seus aliados. Assiste-se à aquisição de saberes e ao desenvolvimento de competências, em domínios diretamente relacionados com novas tecnologias, numa perspetiva de mudança dos contextos educativos.

Nesse sentido, dado que os contextos assumem uma enorme importância, Kelchtermans (2009) apresenta a ideia de “o processo através do qual os professores dão sentido a si próprio e à sua profissão nunca se realiza num vazio e deve ser entendido em interação com o contexto” (p. 76). Com efeito, este autor entende o contexto na sua duplicidade. Por um lado, a ideia de contexto remete para espaço, ou seja, um conjunto de condições de trabalho docente com que o professor tem de lidar; por outro lado, há o contexto temporal, as suas histórias profissionais ligadas à carreira. Nesta vertente, os professores encontram um sentido para o presente que se baseia em experiências passadas e nas expectativas futuras. Estas etapas temporais são para Kelchtermans (2009) uma situacionalidade no tempo que caracteriza a profissão dos professores.

Nesta perspetiva, o que é ser professor depende do tempo histórico, social, económico e cultural em que se encontra. A partir dessas circunstâncias desenvolvem-se dinâmicas pessoais em que cada sujeito se apropria da realidade que o tempo encerra. Essa mesma realidade leva-nos a refletir sobre

as novas competências solicitadas aos professores do século XXI, de forma a responder à complexidade social e às exigências que as novas tecnologias e o aparecimento da internet lhes têm colocado, no sentido de enfrentar eficaz e cabalmente o exercício profissional, cada vez mais exigente e complexo. Num tempo em que se verifica a utilização generalizada das tecnologias, impõe-se estudar de que formas os professores têm recorrido a essas tecnologias e de que forma delas se apropriam.

Para além de assegurar a lecionação dos conteúdos próprios da disciplina, com a devida solidez, os professores têm vindo a desenvolver as suas competências fora desse âmbito, adquirindo os saberes necessários a utilizar as tecnologias de informação e comunicação. Um primeiro objetivo subjacente à aquisição desses saberes liga-se à necessidade de envolver os alunos na sua própria aprendizagem, através de novos meios proporcionados pelas tecnologias; ao mesmo tempo, os professores encontram nestas ferramentas uma forma de desenvolvimento profissional, na medida em que podem recorrer a outros meios de suporte da sua atividade, nomeadamente na busca de informação e na produção de materiais. Como segundo objetivo que se liga à comunicação, o correio eletrónico trouxe a rapidez e a comodidade, fatores essenciais de sucesso e de promoção do seu uso pelo que aproximaram sobremaneira a comunidade educativa. Atualmente, professores, alunos e seus encarregados de educação podem comunicar rapidamente e de forma eficaz. As plataformas *moodle*, por exemplo, permitem partilhar toda uma série de documentos nos mais diversos registos, desde a escrita até ao audiovisual. Todas estas possibilidades vieram permitir uma maior interação entre os diversos membros da comunidade educativa.

O acesso geral e sem barreiras que a utilização da internet disponibiliza coloca cada professor no dilema entre aquilo que se designa por uma lógica de consumo e uma lógica de produção (Ponte, Oliveira & Varandas, 2001). A primeira perspetiva implica apenas consulta de informação disponível, mas que de qualquer forma obriga a um processo de filtragem e verificação da veracidade dos conteúdos. A segunda perspetiva implica o professor como agente dinâmico que transforma os recursos disponíveis e os molda a favor dos objetivos que se propõe alcançar. Aqui começa a interação com outros elementos da comunidade educativa, transformando a informação num leque diversificado de recursos que podem adquirir a forma de materiais didáticos ou quaisquer documentos, para uso dentro e fora da sala de aula, e partilhados de forma quase imediata.

O desenvolvimento do conhecimento profissional, entre outros aspetos da sua especificidade, tende a apoiar-se no recurso às tecnologias de informação e comunicação e, por sua vez, promover o desenvolvimento da identidade profissional. Trabalhar com estas tecnologias passa pelo reforço de saberes, de competências, de atitudes próprias de um professor de português e, por isso, pelo desenvolvimento da sua identidade. Para Almeida (2012), o desenvolvimento do uso educativo e cultural da internet passa por utilizar as tic como “um instrumento para expressar o pensamento, buscar, organizar e partilhar informações, e, sobretudo, criar formas mais abertas, solidárias e

dinâmicas de produção de conhecimentos, considerando a riqueza simbólica na formação do cidadão e na construção da sua identidade” (pp. 8-9). Para tal, é necessário atribuir significado à informação, sabendo produzir, organizar e comunicar essa mesma informação.

Os desafios da aprendizagem permanente do professor foi o subtítulo que Day (2001) sugestivamente atribuiu a uma publicação sua. Desde logo, as palavras contidas neste subtítulo ilustram bem a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, como forma de se prepararem para os contextos de mudança no sistema educativo e de melhorarem os resultados dos seus alunos. A importância do desenvolvimento profissional continuado vai no sentido de contribuir para “a (re)construção coletiva da profissionalidade docente, dos saberes dos professores, das suas práticas e dos seus propósitos morais mais amplos” (Flores & Simão, 2009, p. 9).

Algumas destas constatações foram feitas a partir de observações efetuadas no quotidiano profissional, o que me leva a concluir que abordar a problemática da identidade profissional docente, seguindo esta perspetiva de desenvolvimento diretamente relacionado com a conceção e utilização dos blogs, emergiu do próprio campo profissional em que me insiro diariamente. A inquietude, tensões e dilemas próprios de vários anos de exercício profissional obriga ao questionamento sobre as práticas profissionais, ideia que se situa na esteira da prática reflexiva (Perrenoud, 2002) e que é também atualmente um campo de estudo emergente (Day, 2001): a dupla vertente do professor simultaneamente investigador. A cultura profissional reflexiva é o melhor meio de desenvolvimento e uma forma de encarar a formação docente, na medida em que permite que o professor se desenvolva numa dupla vertente, que não seja só recetor do conhecimento, mas que seja também produtor de conhecimento.

Ao abordar qualquer temática que se relacione com o trabalho docente, não se pode deixar de pensar na sua essência, que é a de fazer com que os alunos aprendam. A relação com o saber vai sofrendo modificações, tal como a forma como se aprende e o que se aprende. Para Canário (2007), “uma das especificidades da função docente decorre de ela ser uma atividade transitiva que se traduz na competência de fazer com que outros aprendam, os polos do ofício do professor e do ofício do aluno têm de ser (re)pensados em simultâneo” (p. 139). Repensar a docência requer também que cada professor possa definir o seu próprio itinerário de formação e de desenvolvimento profissional.

A tese que agora se apresenta resulta, em parte, de vivências profissionais concretas. A emergência de preparar conteúdos relacionados com os programas de português do nível secundário impeliu a múltiplas pesquisas em diversos tipos de fontes, incluindo as eletrónicas. Dessa forma, fui percebendo que cada conteúdo a ser trabalhado tinha uma infinidade de materiais disponíveis *on line*, em diferentes formatos como, por exemplo, o blogue.

A base de investigação decorre da ideia de querer construir um contributo para a compreensão da relação entre identidade profissional, o trabalho docente e o uso pedagógico de blogues. A criação e manutenção de um blogue, neste caso particular direcionado para a disciplina de português lecionada no nível secundário, nasce de situações mais espontâneas ou mais pensadas; desde a sua essência, é um trabalho desenvolvido autonomamente pelo professor, com a dedicação de muitas horas de trabalho. Nascendo de um interesse particular e/ou profissional, o blogue é uma forma de divulgar o trabalho que se desenvolve para um contexto letivo e que se torna visível através da internet, o que se traduz em querer perceber o porquê de tão grande investimento e o porquê de querer perceber se os professores consideram que as tecnologias podem ser promotoras de novas formas de ensinar e de aprender. Na verdade, a ideia para este estudo foi concebida a partir de situações concretas da vida profissional dos professores de português, a partir da observação informal de práticas, nomeadamente as que se relacionam com a conceção e utilização de blogues.

Ultrapassando as razões de natureza mais pessoal relacionadas com o estudo, as suas linhas orientadoras entroncam nas questões fundamentais sobre a natureza da formação, o que indissociavelmente se liga à formação de adultos, o que não é fortuito pelo facto de as ciências da educação promoverem o diálogo entre várias disciplinas. O estudo sobre o trabalho docente tem-se preocupado com a realidade e com as pessoas que protagonizam essa realidade (Lessard, 2009). Assim, para este trabalho preconiza-se um interface entre a sociologia dos grupos profissionais, as ciências da educação e a formação de adultos.

Eleger a identidade profissional como objeto de estudo justifica-se, pois, pelo facto de estar permanentemente em debate e em construção (Dubar, 1997). Esta construção de si é um processo de formação que é atravessada por duas pluralidades: uma pluralidade sincrónica, de trocas incessantes e múltiplas componentes internas e externas, e uma pluralidade diacrónica, de diferentes momentos, de diferentes fases de transformação do eu (Pineau, 1983).

De acordo com as reflexões até agora apresentadas, a presente investigação tomará por objetivo principal estudar as especificidades da identidade profissional dos professores de português, que lecionam o ensino secundário, divididas em duas dimensões e consequentes perspetivas, de acordo com a teoria da dupla transação biográfica e relacional de Dubar, autor cujas propostas conceptuais servirão de base a este estudo.

Assim, as trajetórias profissionais podem ser divididas tendo em conta um eixo espacial, segundo um reconhecimento que o professor tem ou não da identidade para o outro, e um eixo temporal, tendo em conta a autoperceção como continuidade das mudanças e eventuais ruturas. Cada uma pode entender-se como modos de articulação entre transações subjetivas ou biográficas e objetivas, entre

identidade herdada e identidade visada, mas também entre identidade atribuída pelos outros e incorporada por si.

Partindo da ideia de que o trabalho está no centro dos processos de construção de identidades profissionais (Dubar, 1997; Canário, 2008), o estudo pretende compreender que aspetos caracterizam esta identidade, passando primeiro pela reconstituição do percurso profissional do professor, no sentido de perceber que professores são os participantes da investigação, como se reveste o saber-fazer que distingue e caracteriza as suas práticas no que particularmente diz respeito à conceção e dinamização de blogues relacionados com a disciplina de português; no fundo, perspetivando como têm os professores recriado a sua profissão mediante as exigências que lhes são colocadas na relação com as ferramentas que as tecnologias oferecem. Pensando especificamente nas exigências que têm decorrido de alterações/ inovações no campo tecnológico, haverá um olhar especial para a relação entre a docência da disciplina de português e o modo como aqueles docentes utilizam esses recursos. Compreender no que cada professor se tornou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a trajetória profissional.

Neste contexto, primeiramente será importante reconstruir a dimensão mais profissional da vida do professor, as trajetórias percorridas ao longo de anos de trabalho de docência, com as múltiplas situações vividas, as experiências acumuladas, como se foi construindo conhecimento de variada natureza e adquirindo e desenvolvendo competências, adotando uma abordagem biográfica e uma perspetiva compreensiva. Recorrendo ainda à perspetiva de Dubar (2003), compreender como se foram desenvolvendo dimensões da identidade profissional, entendida à luz de uma interação entre a pessoa e as suas experiências individuais e profissionais, atendendo a processos de socialização, aquisição de saberes e competências e à formação. Para isso se pretende obter informação sobre as biografias profissionais dos professores e tentar interpretar os seus percursos. É a partir desses conhecimentos que se procurará compreender como se foi desenvolvendo a sua identidade profissional destes professores, numa relação com as especificidades que caracterizam o trabalho docente de um professor de português na atualidade.

Questões da investigação

A partir das palavras de Dubar já citadas, que refere o papel do trabalho como central na construção da identidade, torna-se pertinente focalizar o estudo em torno das formas que esse trabalho, especificamente contextualizado no campo da docência da disciplina de português e na relação com a conceção e utilização dos blogues, tende a assumir na atualidade e como tem contribuído para promover o desenvolvimento das características da identidade profissional dos professores de português. Esta ideia parte do pressuposto que usar as tic, nomeadamente as ferramentas da *web 2.0*

implica adquirir e mobilizar um conjunto de saberes e competências e alteração nas formas de comunicação. As tic têm contribuído para alterar o modo como os professores trabalham e se relacionam (Ponte, Oliveira & Varandas, 2001) e a influência que as tic imprimiram nas atividades e interações humanas foi especialmente acentuada com o aparecimento da internet (Ponte, 2000).

Deste modo, com o presente estudo, pretendo compreender e caraterizar a relação entre o desenvolvimento da identidade profissional dos professores de português (do ensino secundário) e a conceção e utilização dos blogues numa vertente pedagógica. Este objetivo principal norteia a seguinte pergunta orientadora da investigação:

- Que caraterísticas da identidade profissional dos professores de português (do ensino secundário) se têm desenvolvido com o trabalho em torno dos blogues?

A ideia de vivermos num mundo cada vez mais globalizado, com rápidos avanços tecnológicos tem causado uma série de alterações a nível social a que as escolas e os professores não têm ficado indiferentes. Pelo contrário, este contexto de constantes alterações vem tornar mais urgente a necessidade de criar condições para que, além dos professores, necessariamente os alunos também sejam dotados de ferramentas de aprendizagem que apostem na reflexão crítica sobre as realidades envolventes e lhes permitam desenvolver com autonomia os seus conhecimentos e capacidades. Para Almeida, (2012), “o potencial do uso crítico, criativo e intencional das tic explicita-se na personalização dos processos de aprendizagem, na reflexão, na construção da própria identidade, na democratização do acesso às informações e no desenvolvimento da capacidade de construir conhecimentos” (p. 12).

As mudanças tecnológicas que se estão a testemunhar na profissão exigem desenvolvimento profissional, com investimentos na área da docência do português, a par com o desenvolvimento de saberes relacionados com os contextos multifacetados de utilização das tic; a autonomia na utilização das tic poderá estar a produzir efeitos na capacidade de desenvolvimento do seu conhecimento e da identidade profissional dos professores de português, evitando que o ensino do português exclua a contemporaneidade, circunscrevendo-se às tradicionais formas de lecionar. Essa é uma das possíveis formas de perspetivar o ensino de português, de acordo com (novas) práticas pedagógicas que garantam autonomia e segurança no desenvolvimento da atividade de docência, desenvolvendo-se de uma forma refletida e confiante e tirando partido do potencial pedagógico que as tecnologias podem proporcionar.

A questão orientadora espelha o propósito de orientar a investigação para as problemáticas que decorrem da relação entre o desenvolvimento da identidade profissional docente e o uso dos blogues. Por forma a trabalhar a complexidade dessa relação, o estudo foi dividido em três partes que, do ponto de vista metodológico, se traduzem em vários momentos de estudo baseados na realização de entrevistas aos professores/autores dos bogues e na análise desses mesmos blogues.

Organização do estudo

No contexto acima explicitado, a tese segue o seguinte plano genérico de apresentação: um primeiro momento dedicado ao desenvolvimento de um quadro conceptual que servirá de suporte à investigação empírica; em segundo lugar, a apresentação das opções metodológicas. Em terceiro lugar, a análise dos dados e apresentação de resultados e conclusões.

A revisão de literatura feita apontou para um conjunto de problemáticas distintas mas, ao mesmo tempo próximas entre si, necessárias para a construção de um plano teórico e conceptual que sirva o objeto de estudo em questão e consequentes objetivos e dispositivo metodológico. Assim, será apresentada uma revisão de literatura que visa essencialmente a identidade profissional docente e sua relação com a aprendizagem e o uso das tecnologias de informação e comunicação, particularmente o caso dos blogues, tendo em conta o conhecimento e os saberes profissionais dos professores, ao analisar textos produzidos por diversos autores constituindo livros, artigos ou inclusive teses. Precisamente tendo em conta que se trata de um estudo em que as tecnologias assumem uma grande importância, e dado que hoje em dia há muitas ferramentas que permitem aceder a múltiplos recursos, uma parte da pesquisa bibliográfica foi feita com recurso à internet, assim como nas fases seguintes, como a recolha de dados ou o momento de definir metodologias.

Nesse sentido, num primeiro momento, no âmbito do quadro teórico, desenvolvo uma abordagem com enfoque sobre a problemática da identidade profissional, tentando trabalhar diferentes perspetivas, numa lógica sequencial, não perdendo de horizonte que essa identidade é uma construção que se prolonga ao longo da carreira e sujeita às influências dos contextos, tendências e realidades sociais. A revisão da literatura começa, desta forma, com um horizonte mais largo, abordando a problemática da identidade, para gradualmente começar a estreitar até à abordagem da identidade profissional docente e uma aproximação à identidade profissional do professor de português.

Um segundo momento deste quadro conceptual dedica-se a outros aspetos da problemática que se relacionam com a aprendizagem e formação.

Destaca-se, no momento seguinte, o desafio imposto pelas tecnologias de informação e de comunicação. É abordada a questão dos saberes profissionais, os saberes profissionais tecnológicos e a utilização das tecnologias em contexto escolar, concluindo com um enfoque nas questões relacionadas com os blogues.

Quanto à apresentação e fundamentação das opções metodológicas feitas para concretizar a pesquisa empírica, um primeiro aspeto a contemplar é o de expor os procedimentos e objetivos delineados para o estudo, observando as hipóteses de investigação e as estratégias metodológicas adotadas. Tratando-

se de um estudo que envolve os blogues utilizados em contexto escolar, uma parte fundamental dos dados foi recolhida a partir do uso do computador e da internet. Nesse sentido, realça-se a importância de justificar as hipóteses em relação às técnicas de recolha de dados (e posterior tratamento) bem como a opção para a seleção dos participantes na investigação.

Com o momento cinco pretendeu-se que acontecesse uma aproximação aos participantes na investigação, percebendo como se tornaram professores de português. O momento seis apresenta os resultados obtidos com a investigação com dados que foram obtidos diretamente a partir dos blogues. O momento sete retoma as reflexões dos participantes sobre a dinamização dos blogues. O momento seguinte reflete as considerações finais.

Assim, estudar o modo como os professores estão a proceder à inclusão dos blogues nos contextos educativos permite refletir sobre o seu impacto na identidade profissional dos docentes e de que modo estará a influenciar o desenvolvimento dessa identidade, a sua aprendizagem e aquisição de saberes. Trata-se, pois, de ensaiar construir um contributo singular para a abordagem sobre a identidade profissional docente, numa relação com a forma de usar os blogues.

1. Identidade profissional dos professores de português em tempos de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação

A identidade

A identidade como objeto de estudo: entre a articulação e interação de conceitos

Em torno da construção da identidade profissional: ou uma identidade no trabalho?

A identidade profissional dos professores: identidade dividida ou multiplicada?

A construção do “eu profissional”: uma aproximação à identidade dos professores de português

1. Identidade profissional dos professores de português: tempos de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação

Ser-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceptualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua atividade.

Nóvoa (1992)

Vários são os motivos que podem justificar a opção por uma investigação sobre as formas de trabalho docente e a identidade profissional dos professores de português. As trajetórias e vivências profissionais constituíram-se como alvo de interesse, tendo como ponto de partida a realidade profissional que os professores vivem.

Nesta história mais recente, a classe docente tem sido chamada a concretizar inúmeras políticas públicas no domínio da educação, assente num evidente esforço de adaptação, sendo questionável de que forma se tem verificado o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, no sentido de perceber a evolução das suas formas de aquisição de saberes.

Se os professores estiverem, de facto, a construir um novo capítulo na história da educação, então importa contribuir para a renovação dos estudos sobre os docentes e importa igualmente promover um reforço na formação destes profissionais baseada na investigação, ideia que já deixei transparecer no texto introdutório desta investigação.

Abordar um conceito que tem sido tão recorrentemente trabalhado, e que se caracteriza por alguma diversidade terminológica, como é o da identidade, traduz-se de certa forma num obstáculo. Na abordagem ao conceito de identidade confluem múltiplas perspetivas que remetem para a sua complexidade.

Apesar da natureza diversa do conceito, uma primeira etapa que se afigura fulcral é tentar encontrar uma definição que concretize aqueles que irão constituir-se como objetivos do estudo, tendo em conta a sua natureza e complexidade. Este propósito apresenta um relativo grau de dificuldade, na medida em que não é tarefa fácil encontrar um caminho claro no meio de um emaranhado de definições e perspetivas.

Nesta linha de ideias, os contributos oriundos da sociologia podem concorrer para concretizar esse objetivo de encontrar uma linha condutora. Procurando alguma fundamentação teórica, *a priori*, num estudo sobre identidade profissional importa considerar a identidade pessoal, na medida em que nos define como sujeitos e na qual se assume a centralidade do “eu”, entendendo igualmente as

identidades como tendo dinâmica e sendo provisórias, em que o sistema de relações entre os sujeitos se revela fundamental e numa construção em que esses sujeitos participam de uma forma ativa.

Procurando dar voz aos professores, é plausível a procura daquilo que se pode designar por autoidentidade, ou seja, uma referência à forma como cada professor se vê e se pensa. Para Hall (1997), “o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são sempre unificadas em redor de um “eu” coerente” (p. 88). Ainda para este autor, as diferentes influências culturais, consequência da globalização, determinam que a identidade cultural se situe num patamar de transição, uma imagem que, na sua perspetiva, remete para a ideia de identidade em mudança. Por isso, a linguagem é um meio privilegiado para conferir sentido e unificar significados que sejam partilhados numa mesma identidade.

Para Beijaard, Meijer e Verloop (2004), o conceito de “self” ajudará a definir a melhor metodologia para a prossecução de um estudo sobre identidade profissional docente. Na perspetiva destes investigadores holandeses, preocupados com as questões da identidade, esta ideia influencia o modo como o professor ensina, o modo como se desenvolve enquanto professor e ainda a postura que assume perante as mudanças no campo da educação.

Para Giddens (1994), a identidade de cada indivíduo constrói-se com base numa capacidade que desenvolve numa perspetiva de “continuidade biográfica”, isto é, quando demonstra ter encontrado um sentido de identidade estável. Para tal, deverá manter o seu sentido de autoidentidade, resistindo às tensões e mudanças que as relações sociais lhe podem provocar. Este autor aponta ainda as condições da pós-modernidade como condicionadoras da construção da identidade, ou seja, essa nova fase da modernidade acentua ou modifica muita das suas características, por exemplo, por efeito de novos meios de comunicação, nomeadamente, a internet.

Como salienta Habermas (citado por Dubar, 1997, p. 82), os dois sistemas de atividades considerados mais importantes na estruturação da identidade são: a) a atividade instrumental ou estratégica porque une, em torno dos processos de trabalho, as finalidades económicas e os meios técnicos e organizacionais a eles associados; b) a atividade comunicacional porque estrutura a interação entre os indivíduos.

A identidade profissional é entendida como uma construção que decorre ao longo do tempo (Nóvoa, 1992). A construção da identidade do trabalho docente é resultante de uma formação social e académica, em que se torna particularmente difícil distinguir onde começa a dimensão pessoal e se distingue a dimensão profissional.

Para Marcelo (2009a), “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros” (p. 11). O eu profissional vai evoluindo ao longo da carreira, decorrente das experiências realizadas e da forma como foi influenciado pelo contexto da escola, das reformas e das políticas. De acordo com Nóvoa (2000), “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processos identitários” (p. 16). Partilhando a ideia do autor de que ao falar de identidade se está perante um processo, sobressai a ideia de movimento, com toda uma dinâmica que se “carateriza pela maneira como cada um se sente e se diz professor” (idem). Assim se entende a problemática das identidades como o fio condutor de um passado em constante mutação no presente. Ainda Nóvoa (2000), invoca aquilo a que designou por “teoria da pessoalidade que se inscreve no interior da profissionalidade” (p. 16) para defender que é necessário um autoconhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional porque ser docente não cabe apenas numa dimensão técnica ou científica. É esse entendimento que, apesar de ter ainda contornos pouco definidos, está no “cerne da identidade profissional docente” (idem).

A identidade

Abordar a problemática das identidades implica uma atitude de reflexão e simultaneamente um esforço de distanciação, entendendo que a identidade faz parte integrante de qualquer indivíduo, na dupla vertente individual e coletiva. Um breve apontamento sobre identidade – pessoal e social - justifica-se como ponto prévio ao desenvolvimento da problemática mais específica da identidade profissional dos professores.

O estudo das identidades tem partido de várias disciplinas e campos científicos, entre os quais a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Educação. Este facto acarreta alguma diversidade terminológica e um conjunto de definições, nem sempre consensuais. De uma forma geral, o conceito de identidade apresenta diferentes significados na literatura.

No interior desta diversidade, uma primeira ideia relacionada com identidade remete para um conceito complexo e fluido, de difícil delimitação, à qual se associam também as caraterísticas multifacetado e multidimensional. Recorrer à noção de identidade afigura-se, pois, um “empreendimento perigoso” (Dubar, 1997, p. 103), dado o seu carácter polissémico.

A complexidade do conceito reside, desde logo, na sua definição e na sua operacionalização. De forma generalizada e unânime, surge a ideia de se constituir uma identidade enquanto um processo que se desenrola no tempo, para o qual concorrem diferentes fatores. Nesse sentido, a ideia de identidade surge associada à individualidade mas, paralelamente, numa interdependência com a sociedade em

que esse indivíduo está inserido. A sociedade que o rodeia, as diversas situações com que se depara, os seus objetivos individuais e a profissão constituem-se em interação e marcam as experiências vividas. A identidade é, a um mesmo tempo, algo que nos aproxima dos outros, mas que também permite a afirmação de características únicas que nos diferenciam. Está temporal, histórica e contextualmente condicionada (Dubar, 2003). A partir de toda esta diversidade, importa realçar que a identidade é vista como um processo dinâmico, considerando sobretudo no âmbito deste projeto a dualidade biográfico e relacional assim como a unidade e diversidade sobre a qual é construída (Dubar, 1997).

No século passado, foi Erikson (1972, citado em Bolívar, 2006) que teve um papel primordial na difusão do conceito de identidade e na popularidade que adquiriu nas ciências humanas. A este propósito, afirmou que quanto mais se escreve sobre o conceito mais difuso e impenetrável se torna. Daí a necessidade de delimitar conceptualmente o conceito de identidade em função dos objetivos delineados (Bolívar, 2006).

A razão do sucesso da problemática da identidade deve-se ao regresso em força à centralidade do sujeito, em detrimento das estruturas que o rodeiam (Halpern, 2009), numa similitude do que aconteceu com a abordagem através das histórias de vida que começaram, a dado momento, também a conhecer maior protagonismo. A problemática das identidades interessa de forma mais central ou periférica a numerosas disciplinas científicas: “a identidade mergulha as suas raízes em diferentes correntes de pensamento e diferentes campos que se interessam pelo indivíduo e pela imagem de si” (Lipiansky, 1997, p. 7). Por isso, a identidade aparece na atualidade como um conceito que se apresenta como comum a todas as correntes que interligam a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Educação.

A identidade como objeto de estudo: entre a articulação e interação de conceitos

A noção de identidade encerra complexidade, na medida em que concorrem para a sua definição numerosos autores de diferentes campos ou disciplinas. Como impulsionador desta noção, Erikson (1976) adota uma abordagem psicossocial. Entendida numa perspetiva de desenvolvimento, a identidade de um indivíduo desenvolve-se logo desde o nascimento, numa interação entre o próprio indivíduo e a sociedade em que se insere. O conceito de identidade de ego, diferente de identidade pessoal, prevalece teoricamente para este autor; é assim denominada e definida nos seus aspetos subjetivos, como sendo a consciência de que existe uniformidade e continuidade do significado que a pessoa tem para os outros significantes. Na mesma linha de pensamento, Lipiansky (1997), afirma que “identidade é o que representa a essência mesma de ser” (p. 8).

A dimensão social da identidade é dada por uma resposta da comunidade que satisfaz a necessidade de ser reconhecido. Para manutenção da identidade do eu, Erikson (1984) destaca a necessidade do seu reconhecimento, na comunidade em que está inserido ou no seu ambiente de trabalho, apoiado assim no ambiente social:

a identidade é um processo pelo qual o indivíduo se julga a si mesmo à luz do que pensa ser o julgamento dos outros, conforme se percebe a si mesmo em comparação com os outros e com os modelos que chegaram a ter importância para si (p. 19).

A identidade possui, nestas condicionantes, um carácter instável e continuado no tempo; daí a abertura do entendimento a possibilidades de mudança, ideia que predominantemente marcará as teorias *a posteriori* desenvolvidas por diversos autores.

Kastersztein (1997) define identidade como “uma estrutura polimórfica, dinâmica, cujos elementos constitutivos são aspetos psicológicos e sociais, em relação a uma situação num dado momento, de um agente social (individual ou de um grupo) como ator social” (p. 28). A identidade é ainda um conceito abrangente que define uma pessoa ou um grupo, o que serve de referência para a explicitação de comportamento do indivíduo ou mesmo do grupo em que se insere, na medida em que os atores sociais procuram, como fim último, o seu reconhecimento e integração.

A partir de pesquisas realizadas em torno do conceito de identidade, na perspetiva de Lipiansky (1997), associam-se-lhe dois significados. O primeiro, apelando a uma visão objetiva de identidade, remete para um conjunto de características que definem um indivíduo e permitem identificá-lo do exterior, como o estado civil, a idade, o sexo, a etnia, a nacionalidade. Nesse sentido, a identidade resulta da posição que um indivíduo ocupa na sociedade e na cultura. Corresponde àquela que se designa por identidade social. Para o segundo significado, contribui a percepção subjetiva que cada indivíduo tem de si mesmo e da sua individualidade, em que se incluem noções como a “consciência de si” e “a definição de si”. Trata-se da identidade que frequentemente se designa como pessoal. O autor conclui que a identidade resulta de relações complexas que se estabelecem entre a definição exterior de si e a percepção interior, entre o objetivo e subjetivo, entre o seu eu e os outros, entre o social e o pessoal. Daí resultam, tendo em conta a identidade individual, implicações mútuas entre a componente subjetiva de uma identidade, a comunicação e a linguagem (vista como veículo de comunicação). À luz da experiência e da dinâmica dos grupos, a busca de reconhecimento aparece como motivo e uma entrada fundamental da comunicação. Realizando-se através de trocas sociais, a construção da “imagem de si” confere à palavra um papel central na problemática da identidade: “a palavra aparece como um prolongamento do eu, como equivalente à identidade do sujeito” (Lipiansky, 1997, p. 184). Esta identificação do sujeito à palavra, variando com a reação que possa acontecer, vai provocar reconhecimento ou negação, aceitação ou rejeição, valorização ou depreciação. As palavras são

sempre significativas e traduzem a identidade que o sujeito manifesta na interação entre si próprio e os outros; através da receção das palavras, cada sujeito tem a possibilidade de confirmar as suas representações ou negá-las. As componentes subjetiva e objetiva permitem apontar também um paradoxo à noção de identidade: se por um lado, identidade é algo que distingue o indivíduo e o diferencia, por outro, também é semelhante aos demais, o que leva a concluir acerca de uma individualidade singular que ao mesmo tempo torna semelhante (Lipiansky, 1997). A identidade pessoal baseia-se, pois, na percepção que cada sujeito tem da sua própria individualidade.

Para Jean-Claude Kaufmann (2009), a necessidade do estudo e compreensão da identidade é

um processo intrinsecamente ligado à modernidade e com uma decorrente crise de incerteza face às referências existenciais, por isso feita de oscilações e indecisões que acontecem ao longo da trajetória de cada sujeito. Entre determinações sociais e desejos de mudança, o indivíduo é tanto ele próprio como se transforma noutro (p. 104).

O autor parte do pressuposto de que, mesmo quando se apoiam num carácter objetivo e numa história forte, as escolhas alteram a identidade e rapidamente dão origem a mudanças nos sistemas de valores e abrem caminho para uma nova maneira de ver o mundo. Desta forma, Kaufmann demonstra a fluidez das identidades.

Taboada-Leonnetti (1997) aponta um duplo estatuto teórico de identidade considerando que este conceito é, na essência, o "sentimento de ser através do qual um indivíduo experimenta ser um eu" (p. 43). A dupla pertença teórica de identidade relaciona-se com o subjetivo, ou seja, a componente individual, e também com o outro, entrando no domínio social. Esta definição do conceito, proposta pela autora, permite integrar o duplo estatuto: por um lado, psicológico e, por outro, sociológico; a identidade resulta, pois, num processo dinâmico que, ao longo da vida, os contextos de interação, quer familiares quer sociais, constroem e reconstroem, resultando num conjunto de traços que definem o indivíduo e pelos quais se define perante os outros. Deste modo, "as fronteiras teóricas entre identidade pessoal e identidade social são mutáveis porque dependem da evolução ideológica das ciências sociais (e daquilo que se considera como social ou não social)" (Taboada-Leonnetti, 1997, p. 45). Também Kartersztein (1997) enfatiza este aspeto apelidando-os de "comportamentos flutuantes e adaptativos dos atores sociais" (p. 87), ou seja, são entidades que agem movidos seja pelo sistema social seja por si mesmos. Ambos os autores destacam os aspetos relacionais e situacionais que interferem na construção de uma dada identidade.

Muchielli (1986) afirma que "a identidade é um conjunto de critérios de definição de um sujeito e um sentimento interno" (p. 5). Segundo Tap (2009), esses critérios ou princípios asseguram o sentimento de continuidade, coerência, conformidade e unicidade bem como a diversidade, diferenciação e realização de si na ação. A construção da identidade pessoal apoia-se na continuidade, em primeiro

lugar; em segundo, é a representação mais ou menos estruturada, mais ou menos estável que cada indivíduo tem de si mesmo e que os outros constroem de si. Adotar comportamentos que se subordinam a um determinado estilo, constrói a ideia de unicidade e de coerência de si, ou seja, ser original e ser diferente é considerar-se único e incomparável. A identidade constrói-se através de uma multiplicidade de pertenças a diversos grupos ou categorias: ser homem ou ser mulher, irmão ou irmã, jovem ou adulto. A identidade pessoal passa pela apropriação e gestão de características da identidade coletiva. Beijgaard, Meijer e Verloop (2004) reforçam a ideia de que os diferentes significados atribuídos a identidade têm em comum a noção de que não se atribui identidade apenas a uma pessoa; antes, trata-se de um fenómeno relacional. Marcar a diferença, ou melhor, construir a singularidade surge naturalmente quando a pessoa se sente segura no interior de um grupo de pertença. Em situação de conflito, surge o inverso e o sujeito sente necessidade de destacar as referências que sente em relação a esse mesmo grupo. O grupo constitui-se como o porto de abrigo, isto é, traduz-se em segurança.

Vários são os autores que salientam o carácter paradoxal do processo de construção de identidades. Dubar (2006) aponta como aspeto paradoxal a coexistência de duas operações: “aquilo que existe de único e aquilo que é partilhado” (p. 9). A primeira dessas operações, denominadas linguísticas pelo autor, é a diferença, ou seja, é a que permite definir aquilo que faz a singularidade de alguém ou de alguma coisa. A segunda é a pertença comum que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos. Assim, o paradoxo da identidade reside no facto de haver sempre algo de único e, em simultâneo, algo que é partilhado ou comum. Nesta perspetiva, não há identidade sem alteridade e, por isso, as identidades variam tendo em conta as condicionantes históricas e de contexto.

Segundo Lipiansky (1997), a identidade remete para um outro paradoxo que se gera na relação entre as componentes subjetividade e objetividade. Na perspetiva deste autor, a subjetividade implica que cada sujeito tem consciência da sua individualidade ou consciência de si, o que permite a construção da identidade pessoal. Falar de objetividade liga-se a uma identidade social, uma vez que permite a identificação no seu contexto sociocultural.

Esta ideia liga-se a mais um aspeto paradoxal que surge da inter-relação entre a componente individual e a social. A identidade fica, assim, delimitada por dois polos: por um lado, o polo individual, por outro, o polo social. A construção de uma identidade socorre-se de características que são do plano pessoal mas, ao mesmo tempo, condicionadas por regras e normas que lhe são impostas. A identidade social é, segundo Dubar (2006), “sinónimo de pertença a uma categoria socialmente pertinente” (p. 13). Este autor fala em identidade para si e para os outros, fruto da socialização como pilar fundamental para a construção de identidades sociais e profissionais. De facto, a socialização é um processo dialético que está na base da construção para si e para o outro. As identidades são o resultado de um processo

conjunto, construído a par pelos sujeitos e pelas instituições, são o resultado da interação entre os domínios comunitário e social, entre a biografia do sujeito e as estruturas sociais em que está inserido. Esta construção dialética da identidade para si e identidades para os outros resulta num *eu* único e, em simultâneo, reconhecido pelos outros.

A identidade para si remete para uma autocompreensão que alguém faz de si mesmo como construção subjetiva e que o distingue em relação a quem são os outros. É um processo biográfico que denota um carácter de construção durante o tempo de uma trajetória. Quanto à identidade para os outros, as representações são fruto das pessoas que o rodeiam. Por ser um processo relacional que se refere ao reconhecimento feito pelos outros, acontece em tempos e espaços determinados e está contextualmente situado (Bolívar, 2006).

Com efeito, abordar a temática das identidades pode concretizar-se focalizando uma dimensão mais pessoal (ou seja, biográfica), atendendo à trajetória individual, e uma dimensão relacional, tendo em conta relações e interações entre os sujeitos e aqueles que o rodeiam. Este duplo processo de constituição da identidade de um indivíduo configura-se, pois, “num jogo e confrontação entre os projetos de identidade, nas categorizações estabelecidas por outros e nos reconhecimentos sociais” (Bolívar, 2006, p. 40), em que ninguém constrói uma identidade à margem das identificações que os outros formulam sobre si.

Os estudos sobre identidades decorrem de conceitos e dimensões variadas: para Dubar (1997), autor vastas vezes citado, identidade “é o resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, de diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (p. 105). Nesta perspetiva, a identidade é vista como um processo que assenta no percurso individual de cada pessoa para o qual confluem toda uma série de relações sociais que vão sendo vividas; daí o seu carácter provisório e subjetivo. A identidade biográfica, ou identidade para si, é uma das dimensões que se distingue nesta definição a par com a identidade relacional, ou para os outros. A primeira caracteriza-se pela maneira como o indivíduo se vê a si próprio, em função da sua história de vida, enquanto que a identidade para o outro se refere à forma como esse indivíduo é percebido pelos outros. Ainda de acordo com o citado autor, a identidade é sujeita a construções e reconstruções sofrendo múltiplas influências.

A natureza dual da identidade é entendida enquanto processo relacional (identidade para o outro); a identidade para si é resultado de um processo biográfico individual de elaboração subjetiva. Esta natureza dual da identidade pode ser conjugada de várias formas. Se a identidade para os outros é um processo relacional, a identidade para si é uma união com o processo biográfico individual de elaboração subjetiva. Num e noutro casos, estabelecem-se categorias socialmente disponíveis, mais

ou menos legítimas a diferentes níveis: os atos de atribuição que refletem a identidade para os outros e os atos de pertença, ou seja, como o eu se revê a si próprio.

Para Lopes (2001), este caráter dual da identidade é definido como "uma relação consigo (entre imagens de si atuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença)" (p. 195-196). Gera-se uma relação baseada na dualidade, na medida em que há uma identidade biográfica que interage com a identidade relacional, resultado precisamente das interações do indivíduo com os outros. A identidade para si é a identidade assumida pelo próprio sujeito e a identidade para os outros é a identidade que é atribuída ao indivíduo por outros e na qual ele pode ou não se reconhecer (Dubar, 1997).

A construção da identidade pessoal, fazendo-se em interação com os outros, integra permanência e mudança, permanente estruturação e transformação. Ainda recorrendo ao pensamento de Dubar (1997), um processo de construção identitária é o resultado do "confronto entre um percurso biográfico e um contexto de ação empírica" (p. 10). Uma identidade resulta de uma trajetória intrinsecamente ligada a uma biografia. Sendo assim, entende-se que em cada sujeito se cruzem diferentes identidades, como a pessoal, a familiar, a social e a profissional, numa temporalidade longa. A construção da identidade decorre do sentimento de ir pertencendo a vários grupos e, ao longo dos tempos, recebendo e incorporando diferentes influências. A trajetória delineada pelos sujeitos constrói-se pela sua integração em sucessivos grupos de pertença que, dessa forma, influenciarão a sua identidade. As trajetórias permitem ao sujeito envolver-se em diferentes grupos sociais e realizar aquilo que Dubar designa por identidade virtual e identidade real. Nas palavras do autor (1997), "a construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas no interior das quais se forjam as identidades a que aderem os indivíduos" (p. 105). Então, o processo de construção de uma identidade é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. A construção de identidades decorre de dois processos heterogêneos que se articulam entre si: o processo das identidades virtuais é equivalente a pensar os papéis que são atribuídos pelas instituições e seus agentes aos indivíduos (envolvidos nessas mesmas instituições) paralelamente aos processos das trajetórias vividas, ou melhor, a forma como os indivíduos reconstróem os acontecimentos.

A construção das identidades resulta, assim, da articulação entre os sistemas que apontam para as identidades virtuais e as trajetórias vividas pelos sujeitos, isto é, o modo como estes reconstróem de forma subjetiva os acontecimentos que consideram relevantes nos seus percursos sociais. A construção da identidade pode observar-se ainda tanto no que diz respeito à sua continuidade entre a identidade herdada e identidade visada. Pode ainda traduzir-se por concordâncias e por

discordâncias entre a identidade virtual, proposta ou imposta por alguém, e a identidade real interiorizada ou idealizada pelo sujeito.

Apesar de se ter em conta que falar de identidade é também falar de ambiguidade, é cada vez mais frequente o recurso ao conceito, tanto no campo da investigação como no campo da formação. O seu carácter ambíguo surge do desenvolvimento que se desenrola em torno de três grandes modelos (Pouchain-Avril, 1996):

1. A identidade como substância. Considera-se identidade como a essência de um indivíduo, a sua especificidade pessoal, como estrutura isolada de determinações sociais e históricas, algo objetivo e imutável.
2. A identidade como produto do meio. Tendo em conta o meio cultural e socioeconómico, é o resultado da interiorização de normas, valores e modelos.
3. A identidade como um processo e entendida como resultado de uma estratégia; portanto, tem um carácter iminentemente instável, provisório, daí a continua recomposição ao longo da vida em associação com as múltiplas interações sociais que cada indivíduo vive.

O eixo temporal, assim como o espacial, é entendido como determinante na construção da identidade: “A identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem” (Dubar, 1997, p. 118). Também Lopes (2001) reflete sobre a importância do tempo sobre a construção de identidades ressaltando a ideia de ligação entre os três tempos: passado, presente e futuro. Nesse sentido,

a identidade é uma relação particular e necessária entre o passado e o futuro, dado o presente. O passado é fonte de sentido e o sentido de uma identidade nunca se pode mudar sem se mudar de identidade. Mas para permanecer, a identidade precisa de mudar, transformando significados, para se manter com sentido” (Lopes, 2001, p. 197).

Dado que o contexto social em que o indivíduo se inscreve marca a sua identidade, o contrário também poderá acontecer, ou seja, de algum modo o indivíduo pode também contribuir para influenciar a sociedade em que se insere. A este propósito Alves (1996) afirma que, na sua perspetiva, vê o ator e a sua identidade “por um lado, sendo influenciado pelo contexto social em que está inserido e por outro lado, capaz de alterar as regras de funcionamento desse mesmo contexto” (p. 296). Isto será o equivalente a considerar cada sujeito como ator social que resulta num produto e ao mesmo tempo é produtor porque tem poder para transformar as estruturas sociais.

Entre outros elementos que caracterizam a identidade, Giddens (2000) defende a reflexividade assente no duplo caráter de permanência e de mudança. Os sentimentos de autoidentidade do indivíduo são, a um mesmo tempo, classificados como robustos e frágeis:

Frágeis, porque a biografia que o indivíduo mantém reflexivamente em mente é apenas uma “estória” entre muitas outras estórias potenciais que podiam ser contadas sobre o seu desenvolvimento como self; robustos, porque um sentido de autoidentidade é com frequência mantido de forma suficientemente segura para resistir a tensões grandes ou transições nos ambientes sociais em que a pessoa se move” (Giddens, 2000, p. 51).

Entre cenários de permanência ou de mudança, é a reflexividade que permite manter a unidade e a coerência identitárias.

Se o contexto, o espaço e o tempo de uma identidade são fatores de relevo e importância para determinar a característica dessa mesma identidade, também os sistemas culturais interferem nessa construção, se forem entendidos como quadros de referência. Por essas razões, segundo Hall (2006),

a identidade torna-se uma celebração móvel formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [A identidade] é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente (pp. 12-13).

Numa perspetiva narrativa, a identidade não é só o que a pessoa é ou como a veem os outros, mas também é a sua capacidade de construir uma crónica particular da sua vida, uma história continuada do eu. A ideia da identidade do eu, além de supor uma reflexividade sobre a vida, explicita-se na crónica do eu, ou seja, na expressão escrita que pode tomar a forma de diário, de autobiografia, qualquer forma de expressão escrita (Bolívar, 2006).

A importância da palavra e do discurso é desenvolvida numa linha de argumentação por Bolívar que defende a ideia de só ser possível que cada indivíduo defina a sua identidade a partir da realização discursiva. Através dos relatos narrativos, fabrica-se identidade, meio pelo qual se determinam os próprios limites de compreensão da identidade: “não há outra forma de entender a identidades dos indivíduos senão através dos discursos que estes formulam sobre si próprios” (Bolívar, 2006, p. 37). Como Dubar (2006) assinala, “as questões da identidade são fundamentalmente questões de linguagem” (p. 172).

A partir de diferentes enfoques sobre identidade, nos últimos anos, cresceu em destaque a dimensão biográfica narrativa, que se caracteriza por uma reflexão do sujeito sobre sucessivas etapas percorridas, por forma a atribuir sentidos na unidade do seu relato. A continuidade temporal permite conferir unidade à narração, ao incluir elementos importantes, como a sequência temporal, pessoas e situações vividas. Desta forma, os indivíduos constroem a sua identidade individual fazendo um autorrelato (Bolívar, 2006). Da mesma maneira, Ricoeur (1991) aponta para a centralidade dos relatos:

a pessoa, entendida como personagem de relato, não é uma identidade distinta das suas experiências. Muito pelo contrário: partilham o regime da identidade dinâmica própria da história narrada. O relato constrói a identidade da personagem, a que podemos chamar identidade narrativa, ao construir a história narrada. É a identidade da história que faz a identidade da personagem (p. 147).

Decorrente da clarificação dos vários conceitos e perspetivas apresentados se pode afirmar que a identidade se desenvolve a partir de uma dualidade entre relações dinâmicas, entre aqueles que são aspetos individuais e sociais. Desenvolve-se numa continuidade sempre negociada em que se vai fazendo recorrentemente a gestão das mudanças. As identidades resultam da interação entre a individualidade de cada sujeito e as relações que estabelece com os outros. Daí a definição proposta por Castells (2005), colocando a tónica num processo que envolve os atores sociais. Assim, identidade é “o processo pelo qual um ator social se reconhece a si próprio e constrói significado, sobretudo, através de um dado atributo cultural ou conjunto de atributos culturais determinados, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais” (Castells, 2005, p. 26).

Em síntese, a identidade é o produto de uma teia de relações amplamente complexas que incluem diferentes componentes e dimensões. É a vida do sujeito que inspira e molda a sua identidade, num movimento diacrónico. Ter uma identidade significa que cada um de nós é único mas, ao mesmo tempo, partilhado e o produto de uma realidade pessoal em interação com o social. Ter uma identidade é ter um projeto de vida próprio que se alicerça no passado e que permanentemente vai vivendo de relações pessoais, sociais e profissionais. Ter uma identidade significa viver crises e evoluir; significa que os contextos, o tempo, os grupos a vão moldando e deixando as suas marcas de passagem.

Um estudo que aborde a identidade social e a sua dimensão profissional implica aceitar que

existe um movimento histórico, tão antigo quanto incerto, de transição dum certo modo de identificação para um outro. Trata-se, mais precisamente, de processos históricos, ao mesmo tempo coletivos e individuais, que modificam a configuração das formas identitárias definidas como modalidades de identificação (Dubar, 2006, pp. 9-10).

Assim, entender a identidade na sua dimensão dinâmica significa aceitar o seu carácter inacabado e, por isso, em constante mudança; uma identidade que também é interativa, isto é, ligada às interações do indivíduo com o social e, portanto, fruto de uma construção no coletivo, necessariamente importantes para compreender a identidade profissional.

Em torno da construção da identidade profissional: ou uma identidade no trabalho?

A questão da identidade profissional emerge do interior da problemática da identidade. A componente profissional é um aspeto importante da vida adulta, enquadrada no plano do próprio desenvolvimento pessoal e social. A identidade profissional é o reflexo de diversos aspetos de uma mesma identidade de cada sujeito, na medida em que é o elemento crucial no modo como os próprios professores constroem a natureza do seu trabalho (Bolívar, 2006).

Enquanto processo desenrola-se ao longo da vida profissional, numa permanente interação de relações entre o eu e o outro, quanto ao conhecimento de si e reconhecimento do outro. No caso singular de uma profissão, o sentimento de identidade advém do sentido de pertença e socialização no interior de um dado grupo profissional: “numa perspetiva interacionista, a identidade é igualmente gerada pelos indivíduos, mais especificamente através dos processos de interação e construção conjunta entre as instituições e as pessoas” (Bolívar, 2006, p. 41). Como explicita Dubar (2006), pode distinguir-se uma dimensão biográfica e uma dimensão institucional, estando a primeira associada à identidade para si e a segunda à identidade para o outro. Assim, as identidades profissionais colocam a par uma relação entre a identidade pessoal e a identidade coletiva.

Para dar início à construção de uma identidade profissional, é fundamental considerar aquela que será a sua participação no universo das relações profissionais, isto é, em contexto de trabalho. Tal como Dubar (2003) claramente explicita: “O trabalho está no centro do processo de construção, desconstrução e reconstrução das formas identitárias porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas sociedades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua atividade” (p. 51). O trabalho contribui, pois, com uma componente primordial no desenvolvimento e reconhecimento social de cada indivíduo.

A identidade profissional remete para a relevância que o trabalho ocupa na configuração identitária de cada pessoa, conjuntamente com outros aspetos como o conhecimento e competências adquiridas, satisfação e identificação com o trabalho, socialização (Bolívar, 2006).

Para Tavares (2006), a identidade profissional “estrutura-se a partir de um conjunto de aspetos comuns que se colocam de forma semelhante a todos os elementos de um grupo socioprofissional” (p. 20). Porém, ainda segundo este autor, a diversidade dos elementos no seio do grupo e as hierarquias vão produzir formas plurais de identidade. Falar de pluralidade é aqui falar de diversidade.

Desta forma, os grupos profissionais apresentam a sua própria cultura e vão permitir a partilha de valores e representações em comum. Por outro lado, a diversidade no interior dos grupos aponta também para diferentes maneiras de viver a profissão, no modo como é vivida e desenvolvida no

quotidiano, consoante as condições de trabalho e as relações que se estabelecem entre os profissionais. No caso particular dos professores, importa destacar o tipo de alunos que cada professor lecionou, o tipo de comunidades escolares, locais em que se inserem, cargos que desempenhou, projetos que desenvolveu, razões que apontam para heterogeneidade não só a nível da docência como por influência de contextos; em suma, trata-se de elencar todas as experiências relevantes que se constituem como fatores de consolidação da identidade profissional.

A identidade profissional desenvolve-se nestas transações que se estabelecem entre o sujeito e as instituições com que se relaciona. Daí se reconhecer a importância do coletivo para a construção da identidade profissional, da mesma forma que os universos laborais também constituem espaços marcadamente assumidos para desenvolvimento dessa construção. Para Dubar (2006), “as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (p. 85).

É ainda Dubar (1997) que aponta a necessidade de cada indivíduo “entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou outra no jogo de atores” (p. 115) para permitir a construção biográfica de uma identidade profissional. Esse processo biográfico resulta na construção de uma identidade para si e, simultaneamente, por se estabelecerem processos relacionais, constitui-se uma identidade para o outro.

Inspirado nas ideias frequentemente citadas de Dubar (1997), Gohier et al. (2001) formulam um modelo de processo da construção identitária dos professores que se apoia na existência de dois polos. Para os autores, a identidade profissional é uma identidade social, caracterizada pela articulação entre duas transações, uma interna ao indivíduo, a identidade para si, a outra é uma identidade externa, a identidade para o outro. A identidade para si, resultante do processo biográfico, é uma transação subjetiva entre a identidade herdada e a identidade visada que a pessoa reivindica como sua. A identidade para o outro, resultante do processo relacional, é uma transação objetiva entre as identidades atribuídas pelos outros e as identidades incorporadas.

Esta forma de perspetivar a identidade profissional remete para a ideia proporcionada por Sainsaulieu (1977), a partir de estudos com enfoque nos processos sociais de construção dessa identidade. Para este autor, a identidade profissional sofre um processo relacional de investimento mais do que um processo biográfico. Por isso, os contextos em que os sujeitos se movimentam constituem-se como centrais nesse processo, adquirindo o estatuto privilegiado de espaços em que as identidades sociais e profissionais se constroem. Em concordância com esta ideia, para Dubar (2006),

as identidades sociais e profissionais típicas não são nem as expressões psicológicas de personalidades individuais nem os produtos de estruturas ou de políticas económicas impostas lá do alto, elas são construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação (p. 239).

Nessa perspetiva, a identidade profissional tem por base as relações que se vão construindo através do trabalho, tendo em conta as representações sociais, as representações de si próprio e ainda as transações que acontecem entre as relações e a biografia de cada sujeito. Relaciona-se com o seu desenvolvimento, num processo que envolve os aspetos marcadamente biográficos e as experiências que são vividas em contexto social. É Sainsalieu que abre, na década de setenta, as perspetivas de construção da identidade profissional baseada em relações de poder, em virtude dos lugares que os sujeitos ocupam e do grupo de pertença. Como salienta este mesmo autor, a identidade profissional resulta de um duplo compromisso entre a identidade para os outros e a identidade para si. A primeira é marcada particularmente pela formação, interiorizada ou não por eles; a segunda liga-se à biografia, à trajetória escolar e à identidade visada. Cada configuração identitária é resultado de uma transação entre o indivíduo e as instituições, entre o indivíduo e o seu passado.

A partir da publicação de Sainsaulieu *A identidade no trabalho* (1977), o autor constituiu-se como uma referência. A sua contribuição para a discussão e reflexão neste domínio permitiu reconhecer a importância do trabalho como impulsionador de identidades e conferir-lhe o estatuto de instituição de socialização secundária (Sainsaulieu, 1996). Cada pessoa interpreta de forma diferente a riqueza da identidade. Nesta abordagem, o estudo do contexto da ação profissional foi fundamental para compreender as identidades profissionais por permitirem que os sujeitos se movimentem e se relacionem.

Desta forma, “a construção das quatro identidades típicas no trabalho apontadas por Sainsaulieu baseia-se na hipótese e ou constatação – ou na hipótese de uma grande coerência entre lógicas de atores no trabalho e normas relacionais no seio da empresa” (Dubar, 1997, p. 116). Este enfoque nos contextos de ação e nas relações de trabalho, apesar de ter sido perspetivada para outros profissionais, pode ser transposta para um estudo sobre professores, fazendo-se a sua transferência para as escolas enquanto os locais de trabalho dos professores.

Como salienta ainda Sainsalieu, três questões são centrais nessa reflexão sobre identidade no trabalho: como é que trabalho e identidade se reencontram? Quais os processos criadores de identidade no trabalho? Como é que a análise sociológica do trabalho pode integrar a problemática da identidade? De certa forma, as posições identitárias propostas por Sainsalieu traduzem estas interrogações. Os tipos de culturas profissionais dividem-se, de acordo com o autor (Sainsalieu, 1977), nestas quatro categorias ou também denominados modelos: retração, fusão, afinidades e negociação. O primeiro

tipo, identidade de retração, aponta para isolamento e separação, em que as relações de trabalho são superficiais e não estabelecem laços de amizade. Pelo contrário, a cultura de fusão tem como valores principais a unidade e o coletivo. As relações entre colegas são intensamente vividas do ponto de vista afetivo. A cultura baseada em afinidades é marcada por relações interpessoais entre colegas que se baseiam em critérios seletivos. A formação de grupos é entendida como um caminho que possa conduzir à promoção da individualidade. Por último, a cultura de negociação recusa a autoridade e promove o debate no interior dos grupos. Dessa forma, as relações interpessoais podem desenvolver-se num patamar de afetividade e como contributo para o conhecimento. Na abordagem de Sainsalieu (1977), o contexto da ação é essencial para a compreensão das identidades profissionais. Ainda de acordo com o citado autor, há ainda que ter em conta que é necessária a existência de três condições para que o processo de apropriação do modelo identitário presente no trabalho possa ser interiorizado pelo sujeito: i) a condição afetiva que permite uma maior identificação com o modelo que é mais gratificante para cada indivíduo; ii) uma condição de similitude em que a identificação é facilitada pela presença de elementos em comum entre o sujeito e o modelo; iii) uma terceira condição tem a ver com o poder: a identificação assume-se como mais importante se o modelo tiver prestígio. Com efeito, a conjugação das três condições é essencial para a concretização do processo de identificação dos sujeitos ao trabalho.

Para Lopes (2001), as identidades profissionais começam a construir-se no contexto escolar e, mais tarde, são objeto de reconstrução “a partir dos recursos cognitivos e simbólicos que mobilizam na concretização e atribuição de sentido às suas práticas e interações quotidianas, nos particulares contextos de trabalho” (p. 175), o que remete para as longas horas de socialização que proporcionam a construção da identidade profissional virtual (Dubar, 1997).

Ainda Lopes (2001) defende a ideia de que a identidade profissional é

uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do ator (p. 188).

Segundo esta autora, a identidade profissional é resultante de uma construção social que depende da profissão que se exerce e ainda do trabalho e da própria formação do sujeito. As identidades profissionais “constituem expressões do sentido que os atores conferem às suas práticas e nas quais cristalizam as suas perceções subjetivas de pertença e de diferenciação” (Lopes, 2001, p. 60). Neste contexto, destacam-se os saberes e competências exigidos aos atores. Com efeito, é em torno desses saberes que se estruturam e reestruturam as identidades profissionais. No decurso dos vários trabalhos realizados em torno da problemática das identidades, a autora acentua de forma inequívoca

a sua posição sobre a ideia de crise identitária que atinge os professores, em virtude da oposição que se estabelece entre a realidade diariamente praticada nas escolas e as práticas que gostariam de implementar.

A identidade profissional é tanto a experiência pessoal como o papel que desenvolve e é reconhecido numa sociedade, entre as vivências subjetivas dos sujeitos e o modo como os outros o veem. Consequentemente, não é apenas social, é também pessoal e, por isso, não basta a pertença a uma determinada categoria socioprofissional, é preciso focalizar-se na forma como é vivida a questão “identidade para si”. Assim, a ideia de cristalização de uma determinada identidade pessoal e profissional é sempre provisória e dinâmica, pode ser reformulada com o tempo, resultado de “identificações contingentes”, sendo umas atribuídas por outros, outras reivindicadas para si mesmo, suscetíveis de mudança conforme os contextos coletivos e as trajetórias individuais (Bolívar, 2006).

Concluindo, a identidade profissional assume-se como uma das dimensões da identidade social, nomeadamente nos seus aspetos dinâmicos, temporais, de continuidade. Concretiza-se nas relações que cada sujeito enceta no campo profissional. A escolha da profissão e a trajetória profissional que se desenha são fruto de um leque diversificado de fatores e implicam interações, sob a forte influência dos contextos.

A identidade profissional dos professores: identidade dividida ou multiplicada?

Tal como a identidade não é estática, também a identidade profissional deve ser considerada no seu carácter dinâmico e como um processo que se vai desenvolvendo ao longo do tempo, como um processo de interações que acontecem naqueles que são os contextos de trabalho.

As pesquisas apontam a identidade profissional docente como uma “montagem compósita” (Derouet, 1988; Cattonar, 2001). Nessa perspetiva, a adesão a modelos profissionais faz-se como resultado de processo biográfico contínuo ligado a processos relacionais. Assim, são, consequentemente, um modo de cada indivíduo se definir e ser definido como possuindo determinadas características, com elementos em comum e elementos divergentes.

Ao pressupor que a identidade profissional dos professores é dotada de dinamismo, e por isso não é um produto acabado, deve ser encarada nas suas possibilidades de desenvolvimento, fruto das interações com um conjunto de fatores que tendem a definir mais ou menos intensamente as suas especificidades. Para Beijgaard, Meijer e Verloop” (2004), “A identidade profissional não é uma entidade estável, não pode ser interpretada como fixa ou unitária. É um equilíbrio complexo e dinâmico” (p. 113).

A identidade profissional, embora partilhando elementos comuns, encontra-se repartida tendo em conta não só o género, mas também o nível em que se ensina, a disciplina que se ensina, a situação profissional, o tempo de serviço, as diferentes experiências profissionais e o local de trabalho. Não havendo uma identidade profissional única, em vez de uma identidade substancial encontram-se formas identitárias múltiplas (Bolívar, 2006). De facto, os professores têm identidade múltiplas ou subidentidades, tal como preconizado por Beijaard, Meijer e Verloop (2004), Marcelo (2009b) e Bolívar (2006). Com efeito, este último autor defende a ideia da identidade profissional docente ser algo comum a todos os docentes e, ao mesmo tempo, também o resultado individual de uma construção particular, que se baseia num conjunto composto por quatro níveis: i) há um primeiro marco geral comum a todas as profissões; ii) há um núcleo comum a todos os docentes, designado por vezes como conhecimento base, isto é, um conjunto de saberes indispensáveis para a docência; iii) há um núcleo específico de nível de ensino que remete para a disciplina que o professor leciona; iv) por último, um aspeto que particulariza os demais, e que se liga ao professor individualmente que tem a ver com a construção de um saber profissional próprio, em resultado de uma trajetória biográfica e profissional únicas, como algumas vezes dão conta os estudos biográficos. Todos estes níveis conjugados ao longo de um eixo temporal permitem os alicerces da construção dos saberes e, por consequência, permitem a consolidação de identidades, não só para si mesmo como também para os outros.

Cavaco (1991) apresenta a ideia de que a identidade profissional dos professores assenta num processo de socialização que se desenrola na própria escola, tanto pela interiorização de normas e valores que regem a atividade como pelo desempenho dos próprios professores. Neste processo, acresce ainda a aquisição de saberes e de competências que são do domínio profissional. Desta forma, os professores resolvem enfrentar os problemas que o seu quotidiano lhes apresenta e a alteração das dinâmicas no contexto específico de cada escola.

A identidade profissional docente produz-se nas interações com os outros, de forma direta ou indireta, muitas vezes com base na comunicação, com os seus pares, com os alunos ou demais agentes educativos, ou interagindo com instituições, ou ainda sendo influenciado pelos meios de comunicação social. Para Nóvoa (2000), a forma como cada pessoa evolui e se torna professor é influenciada pelas suas características pessoais e pela sua trajetória profissional. O autor preconiza a ideia de o processo identitário dos professores ser suportado por três princípios sustentados por: A – de adesão, A – de ação e A – a de autoconsciência.

Falar de adesão significa que o professor adota princípios e valores bem como projetos, fazendo um investimento positivo que se destina a potenciar as capacidades dos alunos. Na escolha de cada professor para a melhor maneira de agir, joga com fatores que decorrem do domínio pessoal e

profissional. Essas escolhas decorrem de formas de pensar que melhor combinam com a maneira de ser e de estar na profissão e do modo como se sentem mais confortáveis no trabalho docente. Assim se caracteriza o A de ação. Por último, o A – a de autoconsciência é o resultado do processo de reflexão levado a cabo pelo professor em torno das suas próprias ações. O autor salienta esta dimensão por ser decisiva nas práticas docentes, “na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (Nóvoa, 2000, p. 16). As decisões tomadas sobre a ação explicam o que cada professor desenvolve na sala de aula: na forma de organizar os tempos de cada aula, na forma de movimentar no espaço, na relação com os alunos, na escolha das metodologias, na seleção dos conteúdos.

A identidade profissional é, afinal, também uma relação que o professor enceta com a sua profissão e com os seus colegas. Desde o momento em que o professor começa a sentir-se e a agir como tal, e até ao momento final da carreira, as perspetivas e projeções profissionais nunca estão acabadas e nunca são definitivas. Os professores dependem e interagem simultaneamente com fatores que têm a ver com os contextos históricos, políticos, sociais e culturais da sua época.

Para Bolívar (2006, p. 53), algumas ideias que definem a identidade profissional docente são:

1. Possuir um conjunto de competências que, na atualidade, devem passar por saber organizar e dinamizar situações de aprendizagem, gerir a progressão dessas mesmas aprendizagens, saber lidar com a diversidade, motivar os alunos para a aprendizagem e para o trabalho, trabalhar em equipa, participar na gestão escolar, comunicar com as famílias, utilizar as novas tecnologias, refletir sobre os dilemas e deveres éticos da profissão e preocupar-se com a sua própria formação.
2. Possuir uma sólida compreensão dos conteúdos que ensina construindo um corpo de conhecimentos que se baseia na experiência adquirida. Além disso, preocupação pela atualização dos seus conhecimentos e intercâmbio com colegas. No entanto, o conhecimento base do ensino é um aspeto sempre questionável porque não se pode definir exatamente qual será e, além disso, não será suficiente se não houver outro tipo de conhecimentos e competências pedagógicas.
3. O professor é entendido como facilitador das aprendizagens que cria ambientes (de aprendizagem) que permitam aos alunos construir os seus próprios percursos, a partir dos meios proporcionados. O professor transforma-se num guia que orienta os processos de aprendizagem dos seus alunos.
4. O exercício da docência é inerentemente moral não só pelos conteúdos que se lecionam mas pela forma como se lecionam. As ações que o professor desenvolve na sala de aula expressam

um sentido moral e como tal influenciam os alunos. Isto supõe que o professor, além de possuir uma ética e valores profissionais, necessita decidir com os seus pares como educar para a cidadania.

5. A autonomia profissional passa pela autonomia prática, ou seja, a nível de trabalho em sala de aula pode tomar as suas próprias decisões. No entanto, é relativamente escassa a autonomia coletiva porque é obrigado a obedecer a normas administrativas pelo que há uma diminuta capacidade de autogoverno na profissão.

Ao longo da construção da carreira, desde o início até ao momento em que cada indivíduo se sente e se assume professor, há momentos de vivências de tensões e dilemas, maneiras de superar desafios e inquietudes. No fundo, como se processa e caracteriza o processo de construção da identidade profissional? Dubar (1997) aponta uma possível resposta quando afirma: “O indivíduo nunca a constrói sozinho. Ela depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações” (p.13).

Esta dinâmica própria das identidades passará pela construção, reconstrução e desconstrução. Ainda segundo Dubar (1997), há “ajustamentos e reconversões sucessivas” da identidade profissional provocadas pelas transformações tecnológicas, organizacionais e relacionadas com a gestão do trabalho, pelo que será tanto mais ficará ameaçada “quanto mais especializadas e estreitas são as categorias a partir das quais se construiu” (p. 114).

Importa considerar a construção da identidade profissional dos professores em consonância com aquilo que é a escola e os diversos tipos de cultura que as escolas promovem. Cada forma singular e simultaneamente plural de ser professor passa por perceber aqueles que são os espaços sociais, institucionais e culturais em que se move e que influenciam o seu modo de ser e viver a profissão, ou melhor, o modo de ser professor. Por este motivo alguns autores, nomeadamente Esteve (1995), associam a crise de identidade profissional à crise de identidade escolar. Para Dubar (2006), a ideia de crise de identidade está associada a alterações que desencadeiam mudanças. O exercício da atividade profissional passou de um tempo de estabilidade e baseado em determinadas práticas a incertezas e problemática. O autor entende que a crise se caracteriza por uma fase difícil vivida por um indivíduo ou um grupo (2006). Para Bolívar (2006), “as crises identitárias profissionais podem ser pensadas como perturbações de relações relativamente estabilizadas entre os elementos de uma atividade profissional, o que pode forçar a uma nova categorização de si mesmo e da sua relação com os outros” (p. 85).

As transformações no trabalho da era moderna geram uma clivagem na identidade profissional que, para Esteve (1995), significam que o mal-estar docente se associa a um sintoma mais profundo que é a própria crise da identidade.

Com efeito, as identidades profissionais formam-se através de um processo de socialização profissional que percorre toda a vida em contexto de trabalho. “Esta produção identitária corresponde a um processo dinâmico que atravessa diacronicamente a vida dos indivíduos e resulta do confronto da dimensão individual com as dimensões coletivas da ação profissional.” (Canário, 2005, p.132).

Do ponto de vista de Marcelo (2009a e 2009b), a identidade profissional docente é vista como a interação entre a pessoa que é o professor e as suas experiências pessoais e profissionais. Essa identidade não só se constrói como também se transmite. Refletir sobre a identidade é, para este autor, o meio para que os professores se percebam, se vejam e demonstrem como querem ser vistos. Esta ideia vai ao encontro daquilo que Lasky (citado em Marcelo, 2009a) definiu como a “identidade para si mesmo”, enquanto profissional que vai traçando uma evolução ao longo do tempo de uma carreira e que vai sofrendo as influências determinadas pelas políticas, e consequentes mudanças, e também pelos contextos específicos de cada escola.

Dubar (1997) estudou a dupla dinâmica da identidade, como uma transação biográfica, que se desenvolve no tempo, em continuidade ou com ruturas, e a transação relacional que liga a identidade para si e a identidade atribuída pelos outros. Esse processo culmina numa definição que cada sujeito constrói de si próprio resultante da confluência das dinâmicas biográficas, dos contextos e teias de relações, ao articular aqueles que são os aspetos individuais com os estruturais. Nesse sentido, por um lado, o processo de atribuição daquela que é a identidade docente pelas instituições e pelos outros indivíduos que interagem com o professor; por outro, é o processo de interiorização da identidade por si próprio que não pode analisar-se fora das trajetórias sociais (Bolívar, 2006).

Mais uma vez as mudanças que se operam na sociedade, nas escolas e nas formas de ensinar são invocadas para Marcelo (2009b, p. 110) questionar como têm afetado os professores e a sua identidade e para repensar o trabalho docente. Os conhecimentos requeridos aos professores relacionam-se precisamente com a necessidade de acompanhar as exigências que a denominada “sociedade do conhecimento” vem trazer. No entanto, cada vez mais estes conhecimentos são rapidamente substituídos e “têm data de validade” (idem). Este facto vem exigir aos professores uma atualização permanente de saberes que lhes deem garantia de satisfazer estas exigências: a par com a devida atualização científica em cada área disciplinar própria também se coloca a questão das aprendizagens relacionadas com novas realidades sociais.

Partindo da ideia de identidade profissional como uma construção dinâmica e continuada, individual e social, resultado mais ou menos estável de um processo de socialização biográfica e relacional, Cattonar (2006) enuncia um quadro de análise sobre a construção identitária que se baseia em três hipóteses:

- 1) A identidade docente apresenta a sua própria especificidade, na medida em que é resultado da socialização profissional durante a qual o professor interioriza normas, regras e valores profissionais intrínsecos ao grupo. Apoiando-se nas experiências em comum, como a formação inicial, a socialização é um processo de identificação que apela aos tipos identitários disponíveis (Dubar, 1997); os modelos ideais de profissionalidade, que definem o que os professores devem idealmente ser, fazer e saber e que podem servir-lhes de recurso ou suporte identitário.
- 2) A identidade profissional é uma construção singular, única para cada professor, ligada à sua história pessoal e às suas múltiplas pertenças sociais, passadas ou presentes, sejam elas familiares, escolares ou profissionais. Neste sentido, a construção identitária desenvolve-se como um processo biográfico contínuo que pode ser entendido como o resultado de uma transação entre a identidade herdada e a identidade visada pelo indivíduo ou imposta pela situação no presente (Dubar, 1997).
- 3) A construção identitária é um processo relacional que diz respeito a dois polos, ou seja, é uma relação entre o si e os outros, que envolve identificação e diferenciação e que se constrói nas experiências de relacionamento com os outros. Pode ser entendida como o resultado da transação entre a identidade assumida pelo próprio indivíduo e a identidade atribuída pelas pessoas com quem se relaciona (Dubar, 1997).

A dinâmica de construção da identidade profissional conduz, então, a entendê-la como o resultado “transacional” (Dubar, 1997) entre o indivíduo e o grupo social em que está inserido. De modo geral, significa que o conjunto de atributos e valores que reconhecidos externamente ou reivindicados internamente diferenciam os diversos grupos profissionais (Bolívar, 2006).

As identidades profissionais resultam de um processo de construção e reconhecimento de uma definição de si que seja satisfatória para o próprio e válida para as instituições onde exerce a sua profissão (Dubar, 2006): “As identidades profissionais são para os indivíduos formas socialmente reconhecidas de identificar-se mutuamente no âmbito do trabalho e do emprego” (p. 113).

A identidade profissional pode ser definida como o resultado da interação entre as experiências pessoais dos professores com os espaços sociais, culturais e institucionais em que se movimentam. Normalmente constitui um conjunto de formas de ser e de atuar configuradas durante a vida profissional e que conferem uma imagem coerente de si próprio. Há, pois, uma tripla componente na

identidade profissional: por um lado, a dimensão social, com o reconhecimento e solicitações da sociedade, por outro, refere-se ao campo profissional, como espaço onde se expressa e se constitui a identidade. Por último, remete para o nível individual (Bolívar, 2006).

A identidade e o desenvolvimento profissional ligam-se a configurações específicas do saber e prendem-se com a necessidade de obter a formação que assegure a aquisição de saberes e competências que vão ser mobilizadas ao longo de uma trajetória profissional. Que saberes são primordiais para o desenvolvimento profissional e que tipo de formação assegura a aquisição desses saberes? Em primeiro lugar, os saberes da disciplina; depois, os saberes pedagógicos e também os saberes da experiência (Nóvoa, 1995). O denominado triângulo do conhecimento procura conciliar aqueles três grandes tipos de saberes que se relacionam com o saber científico: o saber da própria disciplina que o professor leciona e o saber pedagógico que simultaneamente detém. O saber que provém de uma experiência acumulada resulta ao mesmo tempo daquilo que significativamente construiu na sua prática docente, como detentor de saber pedagógico e científico. No fundo, o saber da experiência reúne todos os tipos de saber.

Falar de construção de autonomia profissional é falar de um aspeto do processo identitário. Agir com autonomia é uma capacidade que é importante para concretizar a atividade docente. Nóvoa (2000) associa o professor autónomo ao sentimento de controlar o trabalho. Para tal, contribuirá a noção de que o professor detém um conjunto de saberes e competências que lhe conferem capacidade para agir com autonomia. “O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de controlarmos o nosso trabalho” (Nóvoa, 2000, p. 17). O desenvolvimento do exercício da docência com autonomia é um aspeto que se afigura particularmente importante neste estudo. Autonomia significa fazer um exercício profissional em plenitude, com consciência das suas decisões. Nesta linha de ideias, autonomia é um sinónimo de agir conscientemente por si só, de forma estritamente individual ou em participação com os demais intervenientes no processo educativo, atendendo a relações de ordem numa hierarquia. É um processo de crescimento permanente do professor que se insere num quadro de normas e de uma cultura (Matiz & Lopes, 2014).

Ao abordar a temática do desenvolvimento profissional associado à autonomia, Gohier et al. (2001) subscrevem a ideia da aquisição de saberes disciplinares, pedagógicos e didático, tanto de ordem teórica como prática, e ainda num quadro mais amplo de aquisição de múltiplas competências também o domínio da capacidade reflexiva.

Tanto a autonomia como o conhecimento constituem-se como questões que a classe docente tem de enfrentar. “Este é um debate que acarreta importantes consequências para o trabalho pedagógico e

para a identidade profissional dos professores” (Nóvoa, 2002, p. 12). O conhecimento profissional docente decorre em muito de saberes teóricos; no entanto, este conhecimento também tem uma dimensão prática e experiencial. A importância dada à reunião destas formas de conhecimento é relativamente consensual entre os diversos autores que se têm dedicado a estudar o assunto. Para Dubar (1997),

o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades. A transação objetiva entre os indivíduos e as instituições é, antes de mais, aquela que se organiza à volta do reconhecimento e do não-reconhecimento das competências, dos saberes e das imagens de si que constituem os núcleos duros das identidades reivindicadas” (p. 118).

Entendendo a identidade profissional docente como uma realidade que se desenvolve e vai evoluindo no tempo, existem algumas características ou constantes da identidade profissional docente que se repetem e que são, geralmente, independentes do contexto social ou cultural (Marcelo, 2009b). Neste sentido, é possível distinguir algumas características da profissão docente que lhes proporcionam essa identidade. Para os investigadores Beijaard, Meijer e Verloop (2004, p. 108), após um trabalho de revisão de cerca de vinte e oito estudos sobre identidade profissional docente, uma mesma conclusão foi retirada. Tendo em conta o carácter subjetivo, instável e evolutivo das identidades, a primeira pergunta a colocar ao falar de identidades é: “quem sou eu neste momento?”. Estas pesquisas têm também contribuído para criar conhecimento e contribuir para a compreensão sobre o que é ser professor nas escolas de hoje.

Baseando nos estudos analisados, os três investigadores identificaram quatro características essenciais para a identidade profissional docente:

- a) A identidade profissional é um processo em evolução que proporciona interpretações e reinterpretações de experiências, uma noção que corresponde à ideia de que o desenvolvimento de um professor nunca para e é visto como um processo de aprendizagem ao longo da vida. A partir de uma perspetiva de desenvolvimento profissional, a formação da identidade profissional abarca a pergunta inicialmente formulada (quem sou eu neste momento?) e estende-se à questão: o que quero vir a ser?
- b) Falar de identidade profissional implica não só a pessoa como também o contexto. A identidade profissional não é única; dos professores espera-se que pensem e se comportem de forma profissional, mas não adotando características profissionais prescritas. Os professores distinguem-se entre si pela forma como lidam com essas características, dependendo da importância que lhes atribuem.
- c) A identidade profissional docente divide-se em subidentidades que dependem dos contextos em que os professores se movimentam. Algumas destas subidentidades estão mais

diretamente ligadas ao passo que outras são mais periféricas. É essencial para um professor que estas subidentidades se liguem harmoniosamente entre si e não entrem em conflito. Quanto mais importante for uma subidentidade mais difícil será alterá-la ou mesmo perdê-la.

- d) A construção da identidade profissional contribui para a percepção da autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho e são fatores que contribuem para torná-lo um bom professor. A identidade é influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos.

Encarar a identidade profissional como um processo de socialização na profissão, como defende Oliveira (2004), apoia-se num “eu” que assume papéis, representações, valores e normas que regem o seu grupo social e profissional. Particularmente no caso dos professores, a identidade profissional é um processo interativo e dinâmico de construção de uma representação do “eu” enquanto professor. Nesse sentido, inclui nessa representação duas dimensões: a representação do “eu” como pessoa (que se refere ao conhecimento, crenças, valores, atitudes, aspirações que o indivíduo reconhece como suas ou que atribui a si próprio sem depender do contexto profissional) e as representações dos professores e da profissão (com algumas componentes e qualidades inerentes, tais como as representações relativas ao trabalho, as representações respeitantes às responsabilidades, relativas aos alunos, aos colegas e ao corpo docente, e representações relativas à escola como instituição social).

A leitura da bibliografia e a revisão de estudos sobre identidade profissional docente permitiu a Nascimento (2002) constatar que, muito recorrentemente, se destacam três dimensões nessa identidade: i) a dimensão motivacional relaciona-se com o projeto profissional em si mesmo e remete para as motivações subjacentes à opção pela docência.; ii) a dimensão representacional implica a percepção profissional: a imagem de si do próprio professor e a imagem que tem da profissão; iii) a dimensão socioprofissional situa-se aos níveis social e relacional e baseia-se na socialização profissional.

Estas dimensões revelam especial importância na medida em que não são estanques; pelo contrário constituem numa dinâmica de grande complexidade em que se apoia o desenvolvimento da identidade docente e da profissionalidade.

A identidade profissional não se limita a um dado momento da trajetória profissional de um professor, é sim um processo continuado de construção no tempo e no espaço. Nesse sentido, para Esteve (1995), a identidade profissional dos professores tem sido alvo de alterações em virtude de mudanças diversas. Fatores vários provocaram alterações e produziram considerável impacto na identidade profissional dos professores. Refira-se, para começar, a intensificação de tarefas solicitadas aos

professores, apesar das questionáveis condições de trabalho, em certos casos, acompanhada de escassez de recursos. As mudanças nas relações com as famílias dos alunos têm alguma origem na demissão de papéis que tradicionalmente eram responsabilidade destas, gerando conflitos quanto à autoridade do professor. As alterações decorrentes das reformas educativas têm passado pela aplicação de novos programas e consequentemente mudanças nos *currícula* e nos conteúdos a lecionar. Este conjunto de mudanças não ficaria completo sem se referir a rutura no consenso social sobre o papel da educação e as relações entre professores e alunos e mesmo entre professores e a comunidade educativa. Para Esteve (1995), a classe docente não estaria preparada para lidar com as situações descritas e terá entrado em crise de identidade, com origem num dilema provocado pelo “eu real” (ou seja, o trabalho que os professores conseguem de facto concretizar) e o “eu ideal” (manifestado pelo que os professores gostariam de poder fazer).

Na atualidade, a identidade profissional vê-se confrontada com os múltiplos papéis exigidos, mercê de diferentes exigências que emergem de outros campos, nomeadamente o institucional ou os campos sociais. Para Day (200), “As reformas têm impacto sobre as identidades dos professores e, dado que são conjuntamente cognitivas e emocionais, dão lugar a reações que são racionais e não racionais” (p. 683). Além de ser pedido que se assuma com especialista no seu campo disciplinar, para cumprir as obrigações de desenvolvimento do currículo, o professor acumula os papéis de desenvolvimento moral e pessoal dos seus alunos (Bolívar, 2006).

Por seu lado, Gohier et al. (2001), nas conclusões do seu estudo, constataam:

a identidade profissional dos professores consiste na representação que cada docente elabora de si mesmo enquanto professor e que se situa no ponto de interseção criado pela dinâmica interativa entre as representações que tem de si mesmo como pessoa e as que tem dos professores e da profissão (p. 28).

A identidade profissional dos professores pode ser concebida como a “definição de si”, do próprio indivíduo, enquanto docente numa relação com a sua prática profissional. Não se reduz a uma identidade no trabalho porque abarca também a pertença ou referência do professor com outros grupos de pertença no campo social. Os processos de formação da identidade profissional assentam sobre um conjunto de saberes que fundamentam as práticas, as condições do seu exercício, o estatuto profissional ou o prestígio social da função docente e a pertinência cultural e social no contexto em que se desenvolve (Bolívar, 2006).

Com efeito, a formação da identidade profissional acontece a partir de um processo de socialização (profissional) em que as condições de exercício dessa profissão estão ligadas à pertença a esse grupo, com suas normas, regras e valores profissionais. É este processo que conduz a uma definição de si em que o docente acumula dinâmicas biográficas, contextuais e relacionais, em que se articula o que é

individual e o estrutural. É através de um duplo processo que se dá a atribuição de uma identidade docente, numa conjugação que envolve as instituições e indivíduos que estão em interação com o docente, em primeiro lugar; depois por um processo de incorporação ou interiorização ativa da identidade pelo próprio professor que não pode analisar-se sem as trajetórias sociais (Cattonar, 2001).

Como afirmou canário (2005), “A produção de identidades profissionais confunde-se e sobrepõe-se a um processo largo e multiforme de socialização que abarca toda a vida profissional” (p. 132). Assim, a construção da identidade profissional é um processo continuado e dinâmico que integra as diferentes experiências de cada sujeito ao longo da sua vida, caraterizado por roturas, às vezes, outras vezes caraterizado por permanências, sempre centrado no exercício da profissão.

A construção do “eu profissional”: uma aproximação à identidade dos professores de português

As reflexões sobre a docência de português têm, neste estudo, um enfoque primordial que começa na problemática da identidade. Mais, as transformações na identidade dos professores de português, embora com algumas especificidades próprias da docência da disciplina, inserem-se num movimento mais global que é transversal a toda a classe docente. No entanto, apresenta também alguns aspetos particulares que se relacionam com a especificidade da disciplina, num momento em que precisamente a especificidade da área do português tem vindo a sofrer uma deslocação do seu objeto da educação linguística em prol da literatura portuguesa (Real, 2009).

As caraterísticas gerais que identificam uma profissão também se verificam no caso da identidade profissional docente, como algo comum, mas também individual, fruto de uma construção particular, mediada por identidades profissionais diferenciadas, como é o caso dos professores que lecionam o nível secundário. Além desta circunstância, há ainda uma dimensão temporal que vai construindo os saberes e a identidade que se consolida para si mesmo e para os outros.

Um estudo sobre os professores e a sua identidade profissional também implica reconhecer a sua heterogeneidade, encontrando um grande número de razões e fatores que a expliquem. Entre outros, de atender ao nível de ensino em que o professor leciona, a disciplina que leciona, a sua situação profissional, como professor de um quadro de escola ou de zona pedagógica, as habilitações profissionais, o tempo de serviço e as diversas experiências profissionais, a pertença a uma associação profissional ou sindical, como fatores de proximidade ou de distanciação. Atingir um determinado estágio profissional é um processo que implica o professor no seu processo de evolução e transformação: é o resultado do seu desenvolvimento pessoal e profissional que se apoia em especificidades e características, atendendo ao que são as questões de natureza socioprofissional e os contextos de trabalho. Para Almeida (2006), “As fronteiras identitárias dos professores aparecem

coladas às categorias referenciadas pelo nível de ensino (básico, secundário, superior), pela disciplina que leciona, pela clientela e sobretudo pelos enunciados educativos considerados verdadeiros em determinados momentos históricos” (19).

No caso dos professores de português, há outras particularidades que impelem a que a docência da disciplina se constitua como contexto de desenvolvimento do professor, desde logo porque a transversalidade da disciplina pode conferir identidade e unidade ao projeto curricular. A língua é igualmente importante como um fator de identificação pessoal e nacional, antes de ser profissional, como património linguístico que todos os falantes partilham: as identidades adquirem sentido através da linguagem (Gladys, 1996), na medida em que é uma das realizações possíveis da comunicação.

A identidade profissional dos professores constrói-se por meio da comunicação, à semelhança do que acontece com a atividade de outros profissionais, embora difira nalguns aspetos. A comunicação estabelece-se através de diversas pontes, a primeira das quais é o diálogo com os seus pares, também e principalmente com os alunos, com outros agentes educativos e com os encarregados de educação. A identidade reconstrói-se nas interações com os outros, impelida por um processo de constante desenvolvimento. A comunicação com os demais elementos da comunidade educativa pode revelar-se um meio de fortalecimento da identidade profissional, na medida em que possibilita a participação e o envolvimento em conjunto dos vários atores e permite dar visibilidade à ação dos professores.

A disciplina de português assume especificidades próprias em relação a outras áreas que integram o *currículo* de um aluno do ensino secundário. Na aula de português, como enfatiza Castro (1989), a língua que é o meio de comunicação é também objeto de análise e reflexão. O professor de português distingue-se dos demais professores por ser o único que produz e reproduz os seus próprios meios de produção, no contexto do processo de ensino aprendizagem. Em específico, produz e reproduz a sua competência de falante, produz e reproduz a sua capacidade de observar, de descrever e de interpretar os fenómenos que dizem respeito ao ensino da língua (Castro, 1995).

Nessa perspetiva, Real (2009) destaca três dimensões que são colocadas em evidência a partir das práticas numa aula de português. A primeira é uma dimensão de ensinar (português) que comporta a metalinguística, ou seja, a língua serve de meio de comunicação para analisar a própria língua. A segunda dimensão reporta-se à matéria comunicacional da língua, em que a emissão e receção de enunciados verbais servem para treino de competências diversas, quer num suporte escrito quer a nível da oralidade. Por último, realça a dimensão da didática porque o uso da língua é mediador das relações entre o professor e os alunos e igualmente nos alunos entre si, no âmbito da planificação e desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da língua. Como conclui Castro (1989), “ensinar uma língua é falar *a* e sobre a língua” (p. 151).

A própria aula de português desenvolve uma singularidade porque se individualiza e especializa em relação a demais disciplinas uma vez que se propõe o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ainda Real (2009) aponta que

Embora a aula de Português nem sempre tenha assumido esta singularidade, quer no plano do discurso instituinte, quer no terreno pedagógico, enformando de uma concepção mais normativa e menos desenvolvimentista de educação linguística e de uma deslocação do seu objeto do terreno da língua para o da literatura, em função dos valores vigentes, hoje é visível a sua reorientação no sentido do desenvolvimento metalinguístico e comunicativo dos alunos, e essa reorientação afirma a especificidade do professor de Português (p. 4).

As vivências do quotidiano profissional do professor decorrem do sistema educativo em que está inserido e, por isso, condicionam em certa medida aquelas que podem ser as suas decisões quanto às práticas pedagógicas que se regem, inevitavelmente, por um quadro de oscilações entre o exercício da autonomia e a sujeição a regras pré-estabelecidas. As mudanças que se têm verificado nos programas da disciplina, e sequentes mudanças no que se ensina, têm influenciado a forma de ser professor, uma vez que ao professor cabe o trabalho de transposição didática.

O conhecimento pedagógico geral e o conhecimento didático da disciplina de português alicerçados de forma consistente são fundamentais para o desenrolar do processo de ensino aprendizagem, uma vez que o conhecimento profissional se multiplica por diversas componentes, mas é o conhecimento didático que diretamente se liga às práticas letivas. Este conhecimento tem por primeira vertente a disciplina a ensinar, neste caso português. Como disciplina que faz parte de um *curriculum*, o professor assume uma interpretação em que necessita gerir aqueles que são os conteúdos da disciplina, com os seus conceitos e procedimentos fundamentais. Tal como teorizam Ponte e Oliveira (2002), “O conhecimento que o professor tem [da disciplina] é o seu traço mais distintivo relativamente ao conhecimento dos outros professores – pois é aqui que intervém de modo mais direto a especificidade da sua disciplina” (p. 9). A segunda vertente remete para o conhecimento do aluno e para o modo como aprende, o que pressupõe que haja um interesse pelos alunos enquanto pessoa, pelos seus gostos, interesses e modo como aprende. O aprofundamento de conhecimentos proporcionados pela psicologia e pelas ciências da educação é importante para consolidar esta função do professor. O *curriculum* e o modo como o professor gere a parte curricular constituem a terceira vertente, em que é especialmente importante um conhecimento aprofundado para as tomadas de decisão. À seleção de conteúdos deve anteceder a definição de finalidades e objetivos, a par com a seleção das estratégias mais relevantes para os concretizar, bem como os materiais mais adequados à sua concretização. Por último, a vertente fundamental do conhecimento didático é o conhecimento do processo instrucional que inclui tudo o que envolve a execução em sala de aula, desde os momentos da sua preparação até a sua avaliação *a posteriori*. O desenvolvimento da identidade profissional pode ser visto como a forma como cada professor se apropria dos saberes que são parte integrante da disciplina curricular e a

utilização que faz deles. Por um lado, é um processo de aquisição de saberes e, por outro, é um processo de assimilação que culmina em ações.

Ao professor de português cabe a tarefa de conceber as situações ensino aprendizagem que visam desenvolver e transformar o conhecimento empírico que os alunos trazem da língua, fruto do contacto com diferentes contextos, num reconhecido e refletido conhecimento das normas, regras e convenções da língua que fala. De igual modo, é missão do professor de português fazer desenvolver as competências que lhes permitem adequar o discurso face aos objetivos de cada situação comunicacional (Nogueira, 1985).

Do mesmo modo se pressupõe que o professor de português necessita estabelecer as estratégias necessárias para que a aula se torne um tempo e espaço de promoção de competências do domínio da oralidade que se relacionam com atividades como a exposição, a dramatização, a argumentação e a recitação, para que aconteça o desenvolvimento de leitores competentes, fluentes e críticos. Paralelamente, a produção escrita obriga a um trabalho focalizado do professor que passa pelo domínio de técnicas de revisão, correção e aperfeiçoamento dos textos que visem a promoção da autonomia e eficácia dos alunos (Real, 2009).

Para Real (2009), o professor de português é um profissional especializado que possui uma sólida formação em áreas que o distinguem dos demais professores. Assim, a sua formação científica envolve domínios como:

- i) a linguística - o que traduz conhecimento nas áreas da fonologia, morfologia, morfossintaxe;
- ii) a pragmática - relativa aos conhecimentos relacionados com situações e comunicação e imagem do destinatário e do leitor;
- iii) a semântica - com a detenção de saberes que envolvem a construção de sentidos dos registos orais e escritos;
- iv) a psicolinguística – conhecimento dos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem;
- v) sociolinguística – associada aos fatores que condicionam a realização de produções escritas e orais influenciadas pela sociedade.

Acresce a estas situações o facto de ser possível que aconteça a presença de algumas variedades linguísticas sendo necessário que “o professor de Português deve estar sensível para esse dado e ser capaz de o desenvolver no melhor interesse do aprofundamento da consciência linguística dos seus alunos e do seu desenvolvimento comunicacional” (Duarte, 1995, p. 80).

A questão do conhecimento profissional dos professores é de importância fundamental se pensarmos nas reformas que têm sido implementadas para os *curricula* do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, implicando a disciplina de português. Há já uma década também a terminologia linguística para os ensinos básico e secundário veio implicar grandes mudanças que implicaram novas aprendizagens para os professores de português, facto a que se acresce as mudanças programáticas quase sucessivas, em intervalos de tempo bastante reduzidos.

Para Day (2001),

As reformas têm um impacto sobre as identidades dos professores e, dado que são ao mesmo tempo cognitivas e emocionais, dão lugar a reações que são simultaneamente racionais e não racionais. Ou seja, os modos e a extensão em que as reformas são recebidas, adotadas e apoiadas ou não, são influenciados pela extensão em que mudam as identidades existentes (p. 683).

As reformas e as mudanças programáticas advêm sempre da reavaliação da pertinência dos conteúdos programáticos, sofrendo influências que determinam a prevalência de uma determinada matriz em detrimento de outra. Há momentos de mudança em que se operacionalizam ruturas conceptuais mais ou menos abruptas, concedendo maior protagonismo ora ao ensino da língua ora privilegiando a literatura. De qualquer forma, em qualquer tempo ou lugar, é necessário contemplar a leitura, a escrita e ir ao encontro dos textos e dos seus autores. Os professores de uma forma abrangente, e particularmente os professores de português, devem promover um estudo aprofundado sobre a língua e a necessária reflexão. Só assim será possível que consigam estruturar o pensamento e consolidar a expressão das suas ideias.

As propostas de trabalho, no quotidiano real da leção, resultam da interpretação (relativamente) pessoal dos professores, em relação aos programas da disciplina, e exigem que se ajustem aos conteúdos a lecionar e ao espírito desses programas. Proporcionar aos alunos a leitura e interpretação das obras que se constituem como referência é prioridade do professor de Português. Para concretizar este propósito não pode haver lacunas na formação científica dos professores.

No entanto, o retrato traçado para o professor de português e o seu perfil desejável não se dissociam de algumas influências que hoje interferem com a realidade de ser professor desta disciplina. De facto, a identidade profissional vai-se construindo com base em múltiplos fatores. Uma explicação para a ambiguidade e carácter difuso da identidade profissional destes docentes baseia-se numa constelação desses mesmos fatores, que decorrem desde a formação inicial, e se interrelacionam (Castro, 2008).



Diagrama 1. Alguns fatores constitutivos da identidade do professor de português

[Fonte Castro, 2008, p. 2]

Nesta constelação, desde logo, a formação, na sua globalidade, assume-se como um momento privilegiado de produção da identidade na profissão, tal como alguns estudos vieram a comprovar (Nascimento, 2002; Oliveira, 2004).

Na atualidade, a formação inicial, sendo da responsabilidade das instituições de ensino superior, é concebida tendo em conta diferentes concepções. Independentemente de diferentes quadros conceptuais, a formação no domínio da especialidade da docência assume a sua centralidade, fazendo-se incidir nos estudos linguísticos ou literários. Em segundo lugar, surge a aposta na formação educacional geral para, em terceiro lugar, dar lugar às práticas de iniciação profissional (Castro, 2008, p. 3).

Ainda Castro aponta para a interligação entre as várias vertentes, salientando as aprendizagens sobre a língua ao mesmo tempo que se adquirem conhecimentos sobre a escola e dar aulas, resultando “em diferentes modos de entender o exercício profissional no quadro da formação inicial” (idem, p. 4). No que diz respeito à formação contínua, o seu carácter obrigatório implica frequentar ações de formação que atinjam vinte e cinco horas anuais. Dada a amplitude possível para os objetivos e conteúdos a desenvolver nestas ações, o tipo de formação real não obedece a uma lógica definida pela tutela. Aliás,

é bem plausível a questão sobre que tipo de formação se preconiza para um docente de português dada a heterogeneidade de saberes que mobiliza nas suas práticas profissionais diárias.

Apesar da formação contínua ser obrigatória ao longo da carreira, na prática, muitos docentes não têm possibilidade de frequentar ações de formação, devido à falta de verbas para que os centros de formação funcionem com a necessária regularidade e uma oferta vocacionada para as diversas áreas disciplinares. Na ausência de ações que se concebam especificamente para os professores de português, a legislação aplicável permite a frequência de ações de formação no domínio das tecnologias. No entanto, continuar a falar de formação inicial e de formação contínua separadamente deixou de ter lógica e de fazer sentido porque a formação deve ser um processo continuado, dinâmico e evolutivo do desenvolvimento profissional inerente ao próprio percurso profissional (Meirinhos, 2006).

Esta moldura de interligação entre fatores não poderia deixar de apelar a práticas de socialização diárias como momentos de indiscutível relevância. A construção do que é ser professor é influenciada pelas vivências que se constroem na escola. De facto, a identidade profissional resulta da socialização que acontece nos contextos profissionais ao longo dos percursos e baseia-se na assimilação de normas, regras, valores e modos de sentir próprios de cada profissional. Às interações de cariz formal que têm lugar nas reuniões, por exemplo, entre outros momentos obrigatórios, há outros tempos que promovem práticas de socialização. As práticas de planificação de aulas, a tomada de decisão sobre modos de avaliar e a planificação de atividades de âmbito curricular ou extracurricular são formas de cariz mais ou menos informal que acontecem diariamente nas escolas e que permitem a construção de ser professor.

Aqueles que são os normativos legais e as suas sucessivas alterações são também importante elemento regulador da atividade profissional dos professores e, em sequência da identidade profissional docente. Os programas escolares são documentos que integram um conjunto extenso de indicações sobre conteúdos programáticos, entre outros itens.

De acordo com Castro (2008),

O que assim se configura é uma regulação forte da ação dos professores que veem severamente limitada a possibilidade de, face aos condicionalismos próprios do contexto em que exercem a sua ação, poderem conduzir operações de reinterpretação relativamente profundas dos textos programáticos (p. 7).

As diferentes formas de organização do currículo têm determinado mudanças na designação da disciplina que oscilou, nos mais recentes anos, entre Português A e Português B. Além desta realidade, também a carga letiva semanal tem vindo a sofrer alterações ao longo dos últimos anos.

Neste contexto, os manuais escolares representam um papel preponderante na definição de práticas pedagógicas da disciplina de português. Mais recentemente o manual faz acompanhar de uma série de outros materiais, nomeadamente o guia do professor, documentos em formato digital, como o *powerpoint*, propostas de avaliação escrita, planos de aula, entre outros recursos que são colocados à disposição do professor. Para Dionísio (2000), o manual de português aponta para dois níveis principais: o primeiro, que a autora denomina como fundacional, considera este instrumento na linha das antologias que fazem parte da história do ensino, à semelhança de uma seleta ou de uma antologia de textos. O segundo, classificado como complementar, remete para as atividades que se concebem para explorar os conteúdos que se constituem como os objetos da disciplina.

A identidade docente é, no fundo, fruto de múltiplas representações, entre as quais se deve considerar a forma como é gerida pelos discursos oficiais. Para Lawn (2000), “a identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou.” (p. 70). Este autor defende a ideia de que as alterações na identidade docente são manobradas pelo estado, através do discurso, traduzindo-se numa forma de controlo e numa forma eficaz de gerir as mudanças.

Conforme faz notar Lawn (2001), a identidade deve ser gerida atendendo a três razões principais. Em primeiro lugar, porque a identidade dos professores deve ser ajustada à imagem do projeto educativo da nação. O autor exemplifica esta ideia afirmando que “se o sistema está empenhado em produzir uma determinada moral individual, então a identidade do professor deve refletir tal facto” (p. 70). Em segundo lugar, havendo poucas formas de um estado democrático gerir eficazmente os professores, pode executá-lo através da identidade do professor. Por último, a identidade dos professores é flexível porque pode ser subtilmente manejada para dar ênfase a determinados aspetos.

Como ainda Lawn (2001, 71) conclui, a identidade do professor não só reflete como também simboliza um sistema, podendo ser manipulada de acordo com as circunstâncias, o que remete para a ideia de que querer alterar a identidade do professor é um sinal de pânico no controlo da educação, ou um sinal da sua reestruturação.

Esta moldura de inter-relações, que se constituem fatores de identidade profissional docente, não ficaria completa sem referir os públicos escolares. Na realidade, as escolas atuais são palcos de multiculturalidade, expressão que designa o facto de coexistirem nos mesmos espaços alunos provenientes de diferentes modelos culturais (e tantas vezes também religiosos), o que contribui para uma ainda maior heterogeneidade. Mais uma vez, a língua pode funcionar como o denominador comum que causa proximidade. Para alunos que não têm a língua portuguesa como materna, coloca-

se um novo desafio que é o de delinear a sua aprendizagem. Há ainda a considerar a expressão escrita (muitas vezes fortemente modificada) trazida por novas formas de comunicação eletrónica.

Numa época em que a comunicação social começou a dar uma forte visibilidade à publicação de rankings de escolas, a pressão exercida nos professores acentuou-se. Na opinião de Charlot (2008), “os professores sofrem novas pressões sociais já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias” (p. 19). A pressão dos resultados obtidos em situação de avaliação externa causa um determinado impacto social; em função desses resultados, muitos encarregados de educação baseiam a escolha das escolas que pretendem que os seus filhos frequentem. Nos resultados enunciados pelos rankings escolares, a disciplina de português é frequentemente colocada sob o escrutínio dos alunos e seus encarregados de educação, em todos os níveis de ensino.

Concluindo, assiste-se, assim, a como a identidade profissional docente é fulcral na maneira como o professor se reconhece e se vê reconhecido. Na verdade, a identidade profissional é o resultado da interligação entre a individualidade de cada professor e a sua relação com os outros, permitindo esta última a entrada às influências dos contextos sociais, históricos, políticos, assim como da negociação identitária entre a identidade para si e a identidade para os outros. Cada escolha feita é um emblema da nossa identidade, uma marca de individualidade; cada escolha é uma mensagem para si próprio e para os outros sobre que tipo de pessoas somos (Usher, 2013), sobre que estilo de professor ou tipo de professor somos.

Desta forma, os estudos sobre as práticas profissionais dos professores permitem perceber que estratégias desenvolvem no sentido de construir e desenvolver uma identidade profissional.

Ao fazer uma retrospectiva deste ponto, facilmente se constata a complexidade de tratar a problemática das identidades. A identidade, enquanto elemento que distingue na essência um indivíduo de outro, implica um certo paradoxo que se traduz na ideia da identidade pessoal ou identidade para si e a identidade para os outros. Esta dualidade é, no fundo, uma questão de base, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Com efeito, a identidade é um processo em que fatores como o reconhecimento, a valorização e a confirmação estão na base de uma negociação interna (subjética) ou externa (objetiva). As estratégias identitárias permitem o uso de capacidades de ação, no sentido de escolherem os grupos de pertença e de referência que vão possibilitar a resolução dos conflitos. Estas capacidades permitem a participação dos indivíduos no domínio social com a identificação aos outros e pela possibilidade de identificação pelos outros.

Por seu turno, as características gerais que identificam uma profissão concretizam a construção de uma identidade profissional docente, como uma questão que é geral e comum a todos os partilham a docência, mas também como algo como um resultado individual mercê de uma construção particular, rodeada por identidades profissionais diferenciadas, como é o caso particular dos professores do ensino secundário.

A mesma complexidade está também presente ao abordar os conceitos de aprendizagem e de formação, que tomarão lugar central no desenvolvimento do ponto seguinte, sobretudo quando colocados sob o prisma da importância da sua relação com a construção de identidades profissionais. Com efeito, corroborando Dubar (2003, p. 51), a formação constitui-se como um processo essencial na construção da identidade profissional, na medida em que facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional. A identidade profissional define-se também pelos saberes que, mercê de novas aprendizagens, vão sendo gradualmente atualizados com vista à sua mobilização e reelaboração.

2. Aprendizagem e formação do adulto (professor)

Aprendizagem, um sinónimo de complexidade

Modelos tradicionais na aprendizagem de adultos

Outros olhares sobre aprendizagem

Uma abordagem pós-moderna da aprendizagem

Uma forma particular de aprender: a aprendizagem profissional informal

Pensar a formação

Formação ou uma conjugação no plural

A formação: a complexidade do conceito (e uma escolha)

Aprendizagem e formação nos processos identitários

2. Aprendizagem e formação do adulto (professor)

Ao longo da vida, os adultos são confrontados com situações que requerem novas aprendizagens, decorrentes de múltiplas solicitações e também por influência das mutações ocorridas nos contextos sociais, culturais, históricos e políticos em que se inserem. Os adultos deparam-se com realidades em constante mudança, tendo que, mais frequentemente, se reposicionar quanto às aprendizagens.

A aprendizagem é significativa quando desencadeadora de mudanças, sendo o adulto capaz de refletir sobre a forma como é capaz de construir os saberes. A aprendizagem dos adultos não se confina à visão que os modelos escolares trazem; pressupondo que aprender é um processo, como tal, desenvolve-se ao longo da vida, fortemente influenciado por aqueles que são os percursos individuais, profissionais e sociais. Valorizar a dimensão experiencial da aprendizagem no processo de formação dos adultos, por exemplo, é ir ao encontro de um conjunto de oportunidades de natureza educativa vivenciadas na vida quotidiana que se definem pelas suas consequências e não pela sua intencionalidade (Canário, 2006).

Durante as últimas duas décadas, não só em áreas como a psicologia, a pedagogia e a educação, mas também por força dos contextos políticos e económicos, a aprendizagem tornou-se um tema central. As razões para tal advêm do nível de educação dos indivíduos das empresas e dos países ser considerado um parâmetro crucial de competição no mercado globalizado e na sociedade atual (Illeris, 2013).

Neste ponto específico, ao abordar as problemáticas da aprendizagem e da formação, naturalmente o objetivo será a procura da articulação entre aprendizagem e formação, em consonância com o processo identitário. Sendo uma relação que encerra complexidade, são as vivências, as experiências, os saberes e os contextos que a medeiam que potenciam diferentes formas de desenvolver essa relação. Nesse sentido, pretende-se compreender os processos de aprendizagem e de formação dos adultos através da reflexão sobre um conjunto de abordagens, conceitos e modelos. Essa discussão recairá na perspectiva da formação como processo de transformação do sujeito em detrimento da ideia de formação enquanto prática social que depende de instituições, sendo externa ao sujeito.

Primeiramente, urge trabalhar o conceito de aprendizagem. Atendendo a que é um importante domínio na formação de cada sujeito, tem sido objeto de estudo e de reflexão por diferentes autores, dando origem a uma pluralidade de olhares sobre a aprendizagem na vida adulta.

Aprendizagem, um sinónimo de complexidade

No contexto da formação do sujeito adulto, desde o final do século XIX, diversas têm sido as propostas para teorias e visões sobre aprendizagem, com diferentes ângulos, diferentes plataformas epistemológicas e conteúdos. Algumas dessas teorias foram superadas por novos conhecimentos e novos padrões mas, de modo geral, prevalece a visão de grande variedade de abordagens e construções teóricas sobre o conceito (Illeris, 2013).

Ressaltam, no meio desta diversidade, atendendo ao possível contributo para este estudo, os autores que apontam para uma forma de encarar a aprendizagem como um processo pessoal de construção de sentidos, a partir dos quadros de referência do próprio adulto e das inúmeras experiências por ele vividas e refletidas. Na verdade, parece consensual que os adultos precisam de dar sentido ao que fazem e de dinamizar um processo de aprendizagem como um caminho de construção pessoal e/ou profissional. Nesta perspetiva, a aprendizagem apresenta-se indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida e deve ser entendida como um processo globalizante, no sentido em que diz respeito à totalidade do sujeito, nos seus contextos de vida pessoal, social e profissional.

O que é aprendizagem? Sendo uma questão complexa e não existindo uma única definição, Illeris (2013) considera que é tradicionalmente compreendida como a aquisição de conhecimentos mas que, no entanto, o conceito abrange um campo mais amplo, incluindo as dimensões emocionais e sociais. A aprendizagem pode ser encarada como o desenvolvimento de competências e a capacidade de lidar com os diferentes desafios, no campo profissional, por exemplo, o que implica sempre alguma complexidade.

A partir de uma visão tradicionalmente considerada como a aquisição de conhecimentos e competências, Illeris (2013) concebe a sua própria definição de aprendizagem como “qualquer processo que, em organismos vivos, leva a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (p. 16). A reflexão feita por Dominicé (1996) aponta para a aprendizagem na vida adulta tanto como um processo como um produto, tendo em conta um contexto mais alargado que é a própria vida do adulto. Colocando igualmente a tónica na questão da aprendizagem como um processo, Mezirow (1996) afirma que a aprendizagem se socorre da utilização de interpretações preexistentes, visando construir uma interpretação nova ou, então, uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência pessoal no sentido de orientar uma ação futura.

O contributo de Mesnier (1996) sugere que o ato de aprender se divide em duas componentes: a componente empreender é entendida como a capacidade para conceber e concretizar um projeto, ao passo que a componente procurar toma o sentido complexo de uma investigação, de um questionamento e de uma construção cognitiva, sendo fundamental o papel da ação como motor da aprendizagem.

Pode-se considerar a aprendizagem como um processo de participação autêntica num determinado domínio. Essa participação ocorre num contexto partilhado e encerra uma compreensão comum acerca do objetivo de uma atividade e dos instrumentos de que se serve, incluindo algumas ferramentas intelectuais. A contribuição de cada sujeito, a interação e a questão do sentido permitem atribuir um sentido a essa atividade comum.

A aprendizagem é, antes de mais, entendida como um processo de construção de sentidos dentro de uma realidade complexa (Barth, 1996). A resposta do sujeito em situação de aprendizagem é entendida como o resultado não apenas da ação do meio sobre o sujeito, concretamente os estímulos com que o adulto é confrontado, mas resulta no sentido que o sujeito lhes atribui gradualmente. Nessa perspetiva, não há uma aprendizagem que não se inscreva no processo de reconstrução de sentidos e que aconteça em situações concretas. O processo insere-se em si mesmo nas interações que o sujeito desenvolve com o meio envolvente numa dada situação. O sentido dado à informação recebida é elaborado progressivamente através das interações entre, por um lado, os elementos da informação com os quais o sujeito é subjetivamente confrontado e, por outro lado, as situações intrínsecas ao sujeito e que este mobiliza para tratar e selecionar a informação recebida e, nesta altura, atribuir-lhe um sentido (Bourgeois, 1996).

Nesta perspetiva, aprender é transformar o saber que o adulto detém em novo saber. Os próprios saberes que o adulto domina num dado momento da sua vida ligam-se a uma história, feita de transformações sucessivas e podem continuamente ir-se transformando, por influência de novas interações com o meio envolvente. A aprendizagem é, em si mesma, um ato essencialmente criador, gerador de novidades, em que se destaca o papel primordial das interações sociais e, no âmago destas, a dimensão cultural (Barth, 1996). Segundo esta autora, o conceito de aprendizagem encerra uma dimensão cultural uma vez que, na sua perspetiva, aprender implica estabelecer laços sociais que têm por referência uma dada cultura e que, por isso, influenciam a sua transformação. Dado que a aprendizagem é entendida como um processo de construções de sentido, é evidente o papel crucial das interações sociais em todo o processo. É, aliás, a interação constante entre o adulto que aprende e o meio sociocultural em que se insere que caracterizam a aprendizagem como um processo dinâmico que evolui com o tempo e as experiências inerentes a esse mesmo tempo. Por conseguinte, esta

maneira de compreender a aprendizagem inscreve-a na corrente da psicologia denominada cultural em que “a cultura constitui o mundo ao qual devemos nos adaptar, ao mesmo tempo que a cultura é a caixa que possui as ferramentas para lá chegar” (Bruner, 1991, citado por Barth, 1996).

Por seu lado, as mudanças culturais, que acontecem a uma escala não só local, mas também global, colocam novas questões ao ato de aprender. Mesmo que a reflexão sobre este ato tenda, cada vez mais, a centrar-se num processo individualizado, os percursos de aprendizagem e de formação devem ser concebidos para atender a essas necessidades de formação, com o risco de uma sociedade que não sabe ela mesma para onde vai (Josso, 2002). Por consequência, as aprendizagens devem ser orientadas tendo em conta uma lógica pessoal e a dimensão social do compromisso de cada sujeito: “Formar-se e transformar-se enquanto pessoa, formar-se e transformar-se enquanto profissional e/ou enquanto ator sociocultural” (Josso, 2002, p. 183).

Também Josso (2002, p. 184) considera que “aprender não é apenas aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este diferente”. O ato de aprender transformado em ato de investigação pode permitir aos sujeitos, em primeiro lugar, desenvolver a sua capacidade de atenção, e de presença consciente, e capacidades transversais para todos os contextos e interações, geradoras do desenvolvimento de outras.

Aprende-se quando um determinado elemento do saber é interiorizado pelo adulto quando entra numa relação pessoal e afetiva de apropriação com esse elemento. Essa relação é única porque está ligada à história pessoal desse adulto e é ao mesmo tempo social, porque todas as histórias de vida, apesar de singulares, estão assentes em interações sociais (Mesnier, 1996).

Salienta-se ainda a ideia de que o ato de aprender se apoia numa temporalidade longa e se desenvolve pela articulação de atividades diferenciadas e que assim lhe atribuem as características de processo. A própria natureza da aprendizagem determina que a temporalidade seja diferente: depende da sua complexidade e do seu impacto sobre os referenciais previamente existentes bem como dos hábitos do sujeito em aprendizagem. Tal como sucede outros tipos de processo, pode ter lugar uma evolução ao longo do tempo, ou pode haver lugar a regressões.

Precisamente por considerar que a aprendizagem se prende à temporalidade, Josso (2002) considera que todo o processo de aprendizagem se desenrola em três fases distintas: a iniciação, a integração e a subordinação.

Assim, a fase de iniciação revela-se particularmente importante, dado que corresponde ao primeiro contacto com uma informação ou uma primeira vez de ver fazer, e encerra alguma complexidade, uma vez que aprender implica uma tomada de consciência e que seja possível uma primeira compreensão.

A informação é recebida, ou seja, tem lugar um momento de atenção consciente, e a partir daí desencadeia, ou não, o fazer sentido para o aprendente, isto é, o trabalho da primeira compreensão.

A fase de integração caracteriza-se por colocar em confronto o sujeito que aprende com os seus referenciais prévios. A integração é possível quando o aprendente confronta uma nova informação com aquelas que adquiriu anteriormente e se desenrola “um trabalho interior de reconfiguração de comportamentos, de raciocínio, de um saber-fazer que se exprime sob a forma de questões ou de problemas que emergem da sua consciência e que ele submeterá, se lhe derem oportunidade, à discussão” (Josso, 2002, p. 185). Nesta fase, acontecerá ainda a transferência para contextos diferentes a fim de conseguir uma certa generalização, isto é, a capacidade clara de decidir em que contextos as aprendizagens se revelam pertinentes.

A fase de subordinação acontece quando o sujeito em aprendizagem consegue explicitar e argumentar as suas próprias opções sobre modos de fazer e de agir. Josso (2002) enfatiza ainda a questão de cada sujeito, nesta mesma fase, ser capaz de formular questões deixadas em aberto ou formular novos problemas.

Independentemente da descrição apontada para cada fase, não se deve omitir que, em formação de adultos, a fase de subordinação já está contida nas fases de iniciação e de integração “tanto porque o adulto pede uma formação operatória e operacional, como porque está presente na aprendizagem com numerosas configurações que funcionam como filtros da sua atenção, da sua implicação, da sua adaptabilidade, numa palavra só, da sua mudança” (Josso, 2002, p. 185). Encarada como produto ou como processo, a aprendizagem não se circunscreve a acrescentar conhecimentos ou comportamentos novos àqueles que já preexistem. O adulto tem consciência das suas aprendizagens quando enfrenta ou age sobre as situações de forma diferente, isto é, quando se opera uma “transformação de perspetivas” (Dominicé, 1996, p. 96). Utilizando o termo mudança ou preferindo apelidar de transformação, os dois autores são convergentes na ideia de que o processo de aprendizagem implica uma alteração visível que se baseia no significado que adquire para o adulto e que desencadeia mudanças.

Uma outra questão central, na verdade, relaciona-se com a transferência das ligações teóricas que se mantêm com a aprendizagem e as implicações que se podem retirar para a prática, no sentido de perceber o que acontece aos conhecimentos inicialmente apreendidos num determinado contexto. O processo de transferência permite que um sujeito mobilize conhecimentos adquiridos anteriormente para os aplicar em novas situações. Isto significa que, por um lado, está estreitamente ligado com a maneira como esses conhecimentos foram adquiridos na situação inicial de aprendizagem e, por outro

lado, às características da nova situação e à maneira como a mesma é compreendida pelo sujeito (Bourgeois, 1996).

Como fatores constitutivos do processo de aprendizagem une-se o caráter de empreendedor ao investigador; por um lado, a aprendizagem do adulto envolve as dimensões e capacidades de conceber e executar um determinado projeto e, por outro, as capacidades investigativas remetem para a ideia de ser necessário disponibilizar a faculdade de investigar e questionar. Ambos os fatores, com maior ou menos predominância, devem estar presentes em todas as fases do processo de aprendizagem para que, de facto, se concretize (Mesnier, 1996). Este autor evidencia o caráter permanente e criativo da aprendizagem, entendendo-a como um processo de construção e de transformação de conhecimento, num processo em que se destaca o papel importante desempenhado pelas interações sociais e pelos conflitos sociocognitivos.

Undurraga (1996) entende a aprendizagem como um processo de mudança naquilo a que designa como representações do sujeito. O termo representação é utilizado em vez de conhecimento, dado que a autora defende a ideia de representação ser uma construção mental de uma situação específica, posta em prática pelo sujeito, quando confrontado com essa situação. A noção de conhecimento também se liga às estruturas mentais mas, ao contrário de representação, está sedimentado na memória e não se associa a nenhuma situação específica.

A formulação aberta do conceito de aprendizagem inclui um conjunto muito amplo e complexo de processos. Uma compreensão abrangente não é apenas uma questão de natureza do próprio processo de aprendizagem e deve incluir todas as condições que influenciam e sejam influenciadas por esse mesmo processo. De uma maneira, geral, todas as abordagens realçam o caráter dinâmico do processo de aprendizagem.

Em síntese, como salienta Jarvis (2013),

a aprendizagem é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experiencia as situações sociais cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático e integrado à biografia individual da pessoa resultando continuamente em mudança (pp. 35-36).

Logo, o saber adquirido num dado momento é resultado de alterações que se vão sucedendo, continuando a ser possível que se alterem fruto de novas interações com o meio. O conceito de aprendizagem deve ser entendido em interação com a experiência, a reflexão e o desenvolvimento holístico de cada sujeito, entendidos como os eixos estruturantes para a compreensão total do referido conceito.

Modelos tradicionais na aprendizagem de adultos

Pelo facto de o conceito de aprendizagem ter várias abordagens, que têm sido sistematicamente trabalhadas do ponto de vista teórico nas últimas décadas, também os modelos e práticas da educação/formação de adultos espelham essa realidade, manifesta, nomeadamente, pela importante ideia e preocupação com a especificidade sobre o modo de aprender dos adultos e das formas de os ensinar.

A aprendizagem convive com a complexidade de conceitos e de abordagens provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Com efeito, a compreensão da aprendizagem baseia-se numa relação aberta e criativa entre o pensamento e a ação como antecipatórios e reflexivos (Elkajaer, 2013).

Uma das abordagens possível para o desenvolvimento de uma teoria de educação de adultos tem as suas raízes no pragmatismo americano com as ideias preconizadas por Jonh Dewey, mais tarde reformuladas por autores como Lindeman, Kolb, Argyris e Schön.

Com efeito, foi Dewey, que a partir de 1938, veio contribuir com importantes princípios educativos que acabariam por influenciar estes pensadores, nomeadamente através dos contributos relacionados com o conceito de aprendizagem experiencial e a importância do pensamento reflexivo. Atribuir um valor incontornável à experiência nas atividades educativas é um dos pontos fulcrais da filosofia preconizada pelo autor, tendo em conta as potencialidades que podem advir das experiências realizadas. A diferença entre uma simples atividade e experiência é que esta implica que seja avaliada. Essa avaliação obedece a um trabalho a nível cognitivo que implica a descoberta de sentidos. Logo, é através da reflexão que se atribui um sentido às experiências vividas. Por seu turno, as experiências, podem ocorrer por tentativa-erro, ou seja, em que se descobre a ligação entre o ato em si e as suas consequências, ou então o sentido das experiências é pensado através da interpretação sobre o que significam. Assim, a experiência, para Dewey, está principalmente associada à vida e aos modos de viver. O autor entende a experiência reflexiva numa perspetiva de compreender as sucessivas experiências valorizando o seu papel na aprendizagem, mas sempre em consonância com a teoria. É a reflexão o processo pelo qual se identificam as ligações entre os diferentes momentos da experiência. Como conceito, a experiência tem como objetivo a produção e aquisição de conhecimento por meio da reflexão sobre a ação, tal como Kolb, mais tarde, vai desenvolver.

Ainda Dewey (1971) defende a ideia de ser o próprio indivíduo a delinear ferramentas e meios que vai mobilizar para transformar o meio envolvente. Através da linguagem interage com os outros, relacionando-se e refletindo sobre o seu dia a dia. Os adultos possuem a capacidade que o autor

designa por plasticidade, conceito segundo o qual um sujeito tem consciência de que realiza experiências, comete erros e corrige-os, para depois construir novas aprendizagens sobre as primeiras, desenvolvendo permanentemente a capacidade de aprender. Assim, a plasticidade não tem limites nem, conseqüentemente, o processo de desenvolvimento do sujeito. Desta forma, Dewey demonstra um otimismo educacional em que não coloca limites na aprendizagem e em que a plasticidade e o desenvolvimento são sempre simultâneos (Finger & Asún, 2003).

Como mentor da aprendizagem experiencial, Dewey defende que as experiências são não só o material de construção das aprendizagens como também a ação é uma parte intrínseca do ciclo de aprendizagem. Tal aceção implica que se aprende fazendo, além de uma compreensão mais prática do mundo. Aliando o conteúdo ao modo como se faz, um ciclo de aprendizagem é, na verdade, um processo de resolução de problemas. Dewey construiu uma visão de educação muito ampla que se baseia na ideia de a educação ser para todos, em todo o lado e por todo o tempo (Finger & Asún, 2003).

Assim, a questão do adulto como aprendente, com a sua especificidade, foi sendo recorrentemente tratada. Essa questão esteve no centro da obra de Lindeman, em 1926, com o título *The meaning of adult education*, em que o autor estabelece os princípios de uma abordagem metodológica da educação de adultos e em que preconiza as ideias de ser fundamental atribuir um papel determinante à experiência do adulto, que define como o manual do adulto que aprende e base para o seu processo de formação, assim como o facto de se ter em conta as diferenças de personalidade que se acentuam com a idade, pelo que as aprendizagens devem evoluir nas suas formas, lugares, ritmos e duração. Na verdade, Lindeman concebeu a aprendizagem dos adultos com base em situações muito concretas, afastando-se da abstração, dado que o modo de aprendizagem dos adultos está centrado na realidade que os envolve. Do ponto de vista metodológico, Lindeman fez derivar o seu pensamento do de Dewey, com a diferença que a ênfase deve ser colocada em situações concretas, tendo o seu cerne nas experiências. Daí a procura de técnicas de significado que liguem a vida à educação. Nessa perspetiva, para Lindeman importa atribuir um papel chave à experiência e centrar a aprendizagem dos adultos na realidade.

A posteriori, o conceito de adulto aprendente torna-se, mais uma vez, o centro de uma polémica importante desde o fim dos anos sessenta, sobretudo na América do Norte e, em torno, deste conceito desenvolveu-se na época o movimento da andragogia teorizado por Malcom Knowles.

Fundamentando-se numa orientação da aprendizagem subjacente em postulados diferentes daqueles que são os modelos preconizados para o ensino de crianças e jovens, Knowles (1990) salienta as características específicas do adulto aprendente baseando-se em oposições em torno dos conceitos

fundamentais de pedagogia e de andragogia, aliás, o mote que dá título à sua obra inicialmente publicada na década de 70 do século passado. Com efeito, Knowles baseia a sua teoria em princípios que, na sua perspetiva, precisam ser considerados em qualquer ação educacional fundamentalmente dirigida a adultos. Assim, em primeira instância, surge a necessidade de o adulto entender por que motivo precisa de aprender, antes mesmo de começar essas aprendizagens. Explicar o “quê” e o “como” são as interrogações que permitem atribuir sentidos e razões ao processo de aprendizagem e, por isso, a necessidade de saber porque aprende antes de iniciar uma aprendizagem.

Nesse sentido, os adultos demonstram a necessidade psicológica de serem vistos e retratados pelos outros sujeitos como capazes de fazer a sua autogestão, o que constitui o conceito que têm sobre si próprios. A autonomia do adulto gera a capacidade de ele próprio perceber as suas necessidades e procurar preencher as suas lacunas de forma autónoma. Diferentemente das crianças, a vida adulta encerra já um conjunto de experiências que condiciona o modo como se encerra a aprendizagem e os seus sentidos. Daí que a compreensão acerca do que aprender e como aprender seja primordial para percorrer os caminhos da aprendizagem.

Relativamente aos estilos de aprendizagem, às necessidades e à motivação, os adultos são mais heterogéneos. Outra ideia que Knowles (1990) destaca é que os adultos aprendem melhor quando os saberes e competências são apresentados tendo em conta a sua aplicação a situações reais e concretas, perspetivando-se a sua aplicabilidade. Por isso, a aprendizagem deve ser focada num contexto de aplicação a situações reais do quotidiano do adulto e não seguindo uma lógica de conteúdos. Quanto aos fatores de motivação, o autor salienta a motivação intrínseca como mais notória do que as motivações extrínsecas. Embora os estímulos externos sejam importantes, Knowles (1990) ressalta a importância das motivações que são inerentes ao próprio adulto como a satisfação profissional, a autoestima e a sua qualidade de vida.

De acordo com o autor citado, a aprendizagem do adulto baseia-se em atributos principais que têm a ver com os adultos terem a capacidade, motivação, interesse e autonomia para orientar o seu processo de aprendizagem e, simultaneamente, o professor tornar-se mais um facilitador das aprendizagens.

Destas características do adulto em situação de aprendizagem, Knowles constrói os princípios da andragogia, na verdade, no seu conceito, como uma arte de ensinar adultos. Com efeito, a andragogia é preconizada como uma prática de ensino que, tendo por base o perfil do adulto aprendente, se distingue em muitos aspetos das formas de ensinar as crianças.

O modelo andragógico, respeitando a identidade e a autonomia do adulto, as suas próprias motivações para aprender, centra-se muito particularmente na sua experiência, que muitas vezes é o principal

recurso no seu percurso de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem estará frequentemente direcionada para a resolução de problemas relacionados com situações da vida real. Vindo desafiar e questionar as abordagens tradicionais na formação de adultos, o autor foi confrontado com muitas vozes discordantes da sua teoria, nomeadamente por causa da forte distinção estabelecida entre pedagogia e andragogia, argumentado muito autores que se afigura demasiado radical.

Canário (1999) defende que é a perspetiva da existência de uma teoria geral dos processos de aprendizagem que permite esbater as diferenças entre os públicos adultos e as crianças, o que redundaria mais em diferenças de grau do que de natureza. Na verdade, a heterogeneidade de públicos e de contextos é evidente, mas não é redutora à diferença entre adultos e não adultos, nem em si essa diferença serviria para construir um modelo que na prática servisse todos os adultos. Também para Canário (1999), os argumentos utilizados em torno da discussão que colocam em oposição a pedagogia e a andragogia

têm-se revelado pouco consistentes, dando lugar a críticas que tendem a relativizar a importância da andragogia, situando-a num contexto histórico e social de afirmação e desenvolvimento das práticas de educação de adultos que vieram evidenciar de forma clara os limites da forma escolar tradicional. Será este o contributo principal da andragogia, encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar (p. 135).

Por conseguinte, a educação, sendo entendida como um processo permanente de autoconstrução da pessoa, pressupõe a atribuição de um papel fundamental, no processo de aprendizagem, ao sujeito e às suas experiências. Todas as aprendizagens são ativas, na medida em que correspondem a situações de processamento de informação, a que a experiência anterior dá sentido e que permitem a construção de teorias, ou seja, das próprias visões do mundo. Sendo um processo cíclico, está sempre presente em todas as fases da vida (Canário, 1999).

Em 1984, a contribuição de Kolb vai no sentido de desenvolver uma teoria a partir da qual a aprendizagem experiencial surge como um processo em que os saberes surgem por transformação sucessiva dando origem a um ciclo. Um ciclo de aprendizagem é, assim, composto por quatro fases que compreendem: a) experiência concreta; b) observação reflexiva; c) conceptualização abstrata; d) experimentação ativa. As quatro fases funcionam sempre em articulação entre si, gerando um processo circular que se repete continuamente.

Com efeito, o sujeito em situação de aprendizagem coloca-se numa posição intermédia entre a teoria e a prática, tendo como cerne a experiência. As quatro etapas do ciclo teorizado pelo autor partem da experiência concreta para passar à observação e à reflexão, seguindo-se a conceptualização abstrata para ter continuidade na experimentação ativa. O que significa que os quatro elos da aprendizagem se encontram ligados de modo indissociável; na verdade, é necessário apreender para, em seguida,

compreender, transformar através da reflexão e de uma nova ação exterior para que a experiência se transforme em aprendizagem.

A partir do seu modelo, Kolb (1984) identifica, desse modo, quatro formas de aprendizagem, em resultado da ligação entre os vários elementos considerados, sendo duas formas de apreensão e duas formas de transformação, resultando igualmente em quatro diferentes estilos de aprendizagem. Desta forma, o ciclo só se encontra concluído quando as quatro diferentes etapas estão percorridas resultando numa nova aprendizagem.

O modelo de Kolb (1984) assim descrito implica entendê-lo como um processo experiencial, uma vez que é a partir das experiências que as operações mentais como a observação, a reflexão e a abstração se concretizam. É através das permutas constantes no envolvimento com o meio que os sucessivos ciclos de aprendizagem se vão concretizando. Kolb (1984) entende que “a aprendizagem experiencial é um processo através do qual os conhecimentos são criados a partir de uma transformação da experiência” (p. 26).

No entanto, a teoria de Kolb foi considerada simples demais para compreender a complexidade do processo (da aprendizagem), na medida em que omitia o social e a interação (Jarvis, 2013), ou, como defende Finger (1989), o modelo de Kolb deixa transparecer uma visão demasiado redutora da experiência ao considerar que o sujeito está adaptado ao meio, acionando os mecanismos de reflexão e da razão, colocando à margem fatores como sentimentos e emoções que também fazem parte integrante dos sujeitos.

Apesar destes argumentos, Kolb constituiu-se como a base da construção de novas teorias sobre aprendizagem, nomeadamente, de autores como Argyris e Schön. O contributo destes dois autores foi no sentido de aprofundar a conceptualização do ciclo de aprendizagem e do processo de aprendizagem experiencial.

Na realidade, Argyris e Schön (1978) constroem um modelo para o processo de aprendizagem baseado em ciclos, designado por teoria na ação, com base no conceito de aprendizagem de dupla volta. A ideia de base é a de cada pessoa seguir uma teoria, isto é, um determinado modelo que a orienta para a ação. Através da reflexão sobre a teoria na ação, explicitando os pressupostos que está subjacente à ação através da aprendizagem de dupla-volta, um sujeito aprende mais depressa do que se tiver percorrido todos o ciclo de aprendizagem, o equivalente só a uma volta simples. Em concreto, é a passagem pelos momentos de reflexão sobre o modo como a ação é concretizada que permite que a aprendizagem surja.

Para Finger e Asún (2003), o contributo dado por Argyris e Schön para a teoria da aprendizagem compreende duas perspetivas: em primeiro lugar, ao introduzir a expressão teoria ou teoria na ação, conferem à função de conceptualização abstrata mais estrutura e mais coerência. Desta forma, a conceptualização abstrata passou a ser algo que se pode analisar e com que se pode trabalhar. Em segundo lugar, a aprendizagem na ação dá um novo incremento à teoria da aprendizagem pragmatista.

Ao invés das teorias preconizadas por John Dewey ou David Kolb, em que é necessário cometer erros para se proceder a uma reflexão sobre os mesmos, com a teoria de Argyris e Schön passou a ser possível entender que se aprende refletindo criticamente sobre a teoria na ação. Ou seja, não é necessário percorrer todo o ciclo de aprendizagem para continuar a desenvolver a teoria, basta reajustar a teoria através da aprendizagem de dupla-volta. Argyris e Schön propuseram um modelo de aprendizagem em que sugerem ser possível alterar os pressupostos da ação sem passar pela fase da experimentação ativa, isto é, sem ser obrigatória a fase de ensaio e do erro. Na verdade, na aprendizagem de duplo ciclo, “tudo se passa como se a fase de conceptualização abstrata passasse a incorporar um novo ciclo de reflexão crítica sobre as teorias da ação, dando lugar, não à experimentação ativa, mas a uma ação real mais esclarecida, autónoma e responsável” (Alcoforado, 2008, p. 93).

Finger (1987) ressalta as características denominadas epistemológicas do adulto, especificando três particularidades: em primeiro lugar, o adulto tem uma visão que é essencialmente retrospectiva, isto é, tende a apoiar-se fortemente no seu percurso passado. Depois o seu conjunto de referências sustenta-se nas suas próprias experiências de vida. Por último, ao reconhecer-se como uno e como pessoa, construindo uma visão holística de si próprio, faz uma evocação aos seus elementos do passado que surgem interligados. Com efeito, é pertinente pensar a aprendizagem dos adultos tendo por base o potencial experiencial que o adulto acumula, nomeadamente as suas experiências de índole pessoal, social e profissional. Segundo Boutinet (1995) é ainda primordial ter em conta a autonomia do adulto, diferente do nível das crianças, e o seu posicionamento temporal, muitas vezes focado numa retrospectiva da sua vida e não tanto vocacionado para o futuro como uma criança.

Na verdade, relativamente à aprendizagem, o conceito de Kolb assenta no pressuposto de que os adultos se motivam para aprender se os conteúdos em questão tiverem para si significado, se se relacionarem com a sua vida quotidiana, tomando a forma de um problema que necessitam resolver, mais do que uma mera sucessão de noções e conceitos, apenas de índole teórica. O ciclo de Kolb tem como ponto de partida a experiência, passa para a reflexão, antevê a planificação de questões relacionadas com o que já se aprendeu e o que ainda se pode aprender e só depois dá lugar à exploração de conceitos.

Outros olhares sobre aprendizagem

Apelando àquela que será uma interpretação prática, embora arbitrária, do que significa ser contemporâneo, em 2013, Illeris selecionou autores e textos que tivessem contribuído com as suas visões sobre aprendizagem, tendo como baliza temporal a década de noventa do século passado. Na verdade, para a sua obra, *Teorias contemporâneas da aprendizagem*, Illeris (2013) selecionou textos de autores que, embora tivessem surgido anteriormente a essa data, renovaram ou expandiram as suas visões de maneira decisiva posteriormente, embora decorrendo das teorias denominadas tradicionais tivessem trazido um aporte teórico novo. Esta reunião de uma série de artigos sobre a aprendizagem teve subjacente a ideia comum de apresentar novas reformulações/problematizações sobre a referida questão, desenvolvidas ao longo das três últimas décadas, que assentam num complexo de dimensões de âmbito intelectual, cultural, emocional, social, biológico e contextual.

Desde logo, num primeiro momento da obra, Illeris volta a abordar o conceito de aprendizagem, defendendo uma formulação aberta porque, a seu ver, inclui um conjunto muito amplo e complicado de processos e uma compreensão abrangente que não se prende unicamente com a natureza do próprio processo de aprendizagem. Na sua perspetiva, a aprendizagem deve também incluir todas as condições que influenciem e sejam influenciadas por esse processo. Na verdade, o seu conceito de aprendizagem apoia-se em três dimensões essenciais: a funcionalidade, que se relaciona com os conteúdos da aprendizagem e a sua compreensão por parte do indivíduo, a sensibilidade, que realça a importância dos incentivos, tais como a motivação, a emoção e a vontade, e a integração que se apoia na interação com os outros e com o ambiente.

Com efeito, na base da sua teoria da aprendizagem, Illeris (2013) considera também que se encontram as áreas de conhecimento e de compreensão, entendidos como os fundamentos para o desenvolvimento de uma construção teórica abrangente e coerente. Nesse âmbito, incluem-se as condições psicológicas, biológicas, emocionais e sociais envolvidas em qualquer forma de aprendizagem. Como elementos centrais da aprendizagem, Illeris (2013) considera que há dois processos básicos e três dimensões que se interligam. Na verdade, para o autor, toda a aprendizagem implica a interação entre dois processos: um é interno de elaboração e de aquisição, com uma índole psicológica, e o outro é externo, de interação entre o indivíduo e o ambiente social. O que o autor pretende demonstrar é que o processo interno do indivíduo é uma inter-relação integrada entre duas funções psicológicas iguais, envolvidas em qualquer forma de aprendizagem: a função de administrar o conteúdo da aprendizagem e a função do incentivo e de direcionar a energia que move o processo. Nessa sequência, surgem as três dimensões da aprendizagem que se referem ao conteúdo, ao incentivo e à interação.

A dimensão do conteúdo diz respeito àquilo que é aprendido, ou seja, é o conhecimento de forma genérica; no entanto, a par com o conhecimento também podem estar envolvidas questões como opiniões, significados, posturas, valores, modos de agir, métodos e estratégias, numa procura do sujeito que implica construir significados e capacidades para enfrentar os desafios diários e, por conseguinte, desenvolver uma funcionalidade pessoal geral (Illeris, 2013).

No que diz respeito à dimensão do incentivo, esta desencadeia a energia mental necessária e direciona-a para o processo de aprendizagem. Esta dimensão reúne elementos como sentimentos, emoções, motivação e volição. Garantindo o equilíbrio mental contínuo do sujeito, a sua função é desenvolver, em simultâneo, a sensibilidade da pessoa. As dimensões do conteúdo e do incentivo decorrem de impulsos oriundos dos processos de integração e são integradas no processo interno de elaboração e de aquisição. Assim, o conteúdo da aprendizagem está sempre interligado com os incentivos e influenciados pelo conteúdo, isto é, novas informações que podem mudar as condições do incentivo.

Da dimensão da interação decorrem os impulsos que desencadeiam o processo de aprendizagem. A interação proporciona a integração pessoal em comunidades e na sociedade, facto que também contribui para a socialização dos sujeitos, mas pode ser desdobrada em quatro formas, a saber: percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade ou participação. Na realidade, a interação começa com a percepção na sua forma mais básica, em que o modo envolvente chega aos sujeitos por via das impressões sensoriais. Na forma de transmissão, algo de diferente acontece. Esta dinâmica de interação envolve alguém exterior ao processo, interessado na transmissão de impressões sensoriais ou de uma mensagem sobre outros em geral ou em particular. Nessa dualidade de receção, quem se coloca na posição de recetor pode estar mais ou menos interessado na questão que está a ser transmitida e assim assumir uma posição mais ou menos ativa. De uma forma genérica, associada à interação reporta-se a experiência. Em linguagem corrente, tanto a percepção como podem ser incluídas no termo experiência, no sentido em que pressupões uma atividade particular em que os benefícios da aprendizagem resultam a par com a interação. A imitação constitui uma forma de considerável interesse no que concerne a aprendizagem porque remete para uma maneira de alguém fazer algo agindo de acordo com um modelo. Nas idades mais precoces, a imitação é a forma mais comum de interação em que as crianças se imitam mutuamente. No entanto, a imitação é também protagonista de um largo número de situações no ensino, justificação que leva Dreyfus e Dreyfus (1986) a afirmar que, por esse motivo, os computadores nunca poderão substituir os professores porque não possuem a capacidade da imitação.

Representando o desenvolvimento da aprendizagem em si mesma, incluindo os seus processos e dimensões, surgem diferentes tipos (de aprendizagem), e diferentes obstáculos, que assim constituem os elementos centrais para a compreensão do conceito. Com efeito, o conteúdo, o incentivo e a interação são entendidos como os fundamentos do processo de aprendizagem num caminho que permite o desenvolvimento da funcionalidade, da sensibilidade e da socialização. Deste modo, o modelo de aprendizagem concebido por Illeris (2013) apresenta uma natureza essencialmente construtivista, na medida em que pressupõe que o próprio sujeito constrói e interpreta as suas estruturas mentais ativamente. A sua teoria apresenta dois processos diferentes, um processo externo que se baseia na interação e um processo interno, que por sua vez se ligam a uma perspetiva tridimensional que envolve o conteúdo, o incentivo e a interação. A este modelo assim preconizado, ligam-se quatro tipos diferentes de aprendizagem, que são despoletados por contextos diferentes e implicam diferentes tipos de resultados. Assim, quando um esquema ou padrão se estabiliza, é um caso de aprendizagem cumulativa ou mecânica. Esse tipo de aprendizagem é isolado porque não faz de nenhuma outra estrutura. Daí a aprendizagem cumulativa ser mais frequente nos primeiros anos de vida e mais tardiamente ocorre quando um sujeito pretende aprender algo sem um contexto específico. O tipo mais comum de aprendizagem é a assimilativa ou de adição, ou seja, um novo elemento é ligado (como se de uma adição se tratasse) a um esquema ou padrão já existente. O exemplo mais concreto deste tipo de aprendizagem é o que se desenvolve em contextos de aprendizagens formais, como aquelas que se desenvolvem em ambientes escolares, uma vez que se caracterizam por adições constantes ao que já foi aprendido. A aprendizagem assimilativa também ocorre em todos os contextos em que o sujeito tem oportunidade de desenvolver as suas competências de forma gradual. Em situações em que é difícil relacionar diretamente com qualquer padrão já existente, estando o sujeito determinado a aprender, surge a aprendizagem acomodativa ou transcendente. Este tipo de aprendizagem implica a separação de um esquema existente e a sua transformação, de modo a que a nova situação se possa relacionar, de forma a que o sujeito reconstrua algo, transpondo frequentemente as suas próprias limitações. Por outro lado, os resultados dessas aprendizagens apresentam a particularidade de poderem ser aplicados em contextos muito diferentes e significam uma interiorização. Em situações muito particulares, surge também um tipo mais abrangente de aprendizagem que Rogers (1969) classificou como significativa, Engeström (1987) como expansiva, Alheit (1994) como transicional e, finalmente, Mezirow (1991) com a sua teoria da aprendizagem transformadora. Este último tipo de aprendizagem implica mudanças na personalidade e na identidade, ou mudanças na organização do self, e caracteriza-se pela reestruturação simultânea de todo o grupo de esquemas e padrões nas três áreas de aprendizagem, sendo por isso abrangente, ampla e profunda. Diferentes entre si no que diz respeito a alcances e à natureza, os quatro tipos de aprendizagem ocorrem em situações muito diversas. Enquanto que a aprendizagem transformadora

ocorre em situações muito particulares de profundo significado para o sujeito, a assimilação e a acomodação correspondem à aprendizagem diária geral, segura e normal.

Por sua vez, Jarvis (2013) e Keagan (2013) apresentam uma visão geral do que a aprendizagem é e o que ela envolve, sendo que Jarvis apresenta uma perspectiva existencial e Kegan uma perspectiva psicológica. Com efeito, Jarvis (2013) preconiza uma teoria abrangente sobre a aprendizagem que é multidisciplinar, baseando-se na ideia de que somos seres sociais, que adquirimos uma linguagem social de modo que todos os significados refletem a sociedade em que nos inserimos. Nesta sequência de ideias, o autor argumenta que a aprendizagem é humana, alicerçada em estímulos que decorrem das experiências mundanas e que as experiências são sempre sociais; logo, cada disciplina que se concentre no ser humano tem uma teoria implícita da aprendizagem, ou pelo menos uma contribuição a fazer para a compreensão dela. Fundamentalmente, o resultado da aprendizagem é a pessoa que aprende e é modificada, embora cada pessoa modificada possa causar vários resultados sociais diferentes, uma vez que a aprendizagem é influenciada pelo contexto social em que ocorre.

As experiências de vida relacionadas com a aprendizagem numa perspectiva de transformação pessoal baseiam-se na ideia de não havendo forma, não há transformação (Kegan, 2013). Por um lado, a aprendizagem é transformadora quando se operam mudanças visíveis nos conhecimentos adquiridos pelos sujeitos, na sua própria percepção, nos motivos subjacentes à aprendizagem e na sua autoestima. Ao invés, é o mesmo autor que distingue a aprendizagem que visa aumentar a base de conhecimentos do sujeito, aumentando também o seu leque de competências, ampliando as estruturas cognitivas e aprofundando os modelos de referência preexistente classificando-a como “literalmente informativa, pois visa trazer novos conteúdos valiosos para a forma existente do modo de saber” (Keagan, 2013, p. 54). Desta forma, a aprendizagem é informativa quando envolve uma forma de condução para dentro, no sentido de preenchimento da forma, não mudando apenas, mas aumentando capacidades. A aprendizagem que conduz a uma transformação também pode envolver o desenvolvimento da capacidade de pensamento abstrato; logo, os dois tipos de aprendizagem são expansivos. A diferença é que o tipo informacional segue o modelo mental preexistente, introduzindo mudanças no que sabemos, ao passo que a aprendizagem transformadora implica haver mudanças no como sabemos.

Em 1978, Mezirow, ao publicar um artigo intitulado *Perspective transformation*, introduz o conceito de aprendizagem transformadora, num apelo ao reconhecimento de uma dimensão crítica da aprendizagem adulta que proporciona reconhecer e avaliar a estrutura das hipóteses e expectativas que estruturam o pensamento, sentimentos e ações. A posteriori, já na década de noventa, a teoria da aprendizagem transformadora assume um maior protagonismo com o aprofundamento que o autor lhe dedicou.

A aprendizagem transformadora é, assim, uma transformação das perspectivas de sentido já existentes. Não se tratando de um sujeito adquirir novas perspectivas, a formação do adulto far-se-á a partir de um processo de transformação de perspectivas de sentido já existentes. Na verdade, o autor defende a teoria de haver uma transformação de forma a que a perspectiva se torne mais inclusiva e mais abrangente. Para que tal aconteça, a transformação decorre de uma reflexão dinâmica, que conduz a tomadas de consciência crítica acerca da maneira como certos pressupostos condicionam a maneira de ver a realidade. Quando estes pressupostos se afiguram distorcidos e inadequados, dá vez à transformação de perspectivas de significado.

Com efeito, cada nova aprendizagem é sempre fruto de uma interpretação feita e interiorizada tendo em conta as aprendizagens realizadas anteriormente, isto é, tendo em conta pressupostos, hábitos, modelos de referência problemáticos, tais como mentalidades, hábitos mentais e perspectivas de significados, de forma a torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de se alterar.

Cada nova aprendizagem é interpretada e interiorizada tendo como base as aprendizagens anteriores, isto é, a aprendizagem fica sujeita à influência dos modelos de referência do sujeito que os foi adquirindo desde a infância. Questionando se esses modelos de referência se tornam orientadores ou se são limitadores, ou até ambos em simultâneo, algumas pessoas oferecem resistência à mudança, particularmente quando essas mudanças entram em conflito com esses modelos. Nessa altura, importa pensar alternativas que promovam diferentes formas de atuar, isto é, que deem lugar precisamente à denominada transformação de perspectivas de significado.

Assim, entendendo as perspectivas de significado como fruto das experiências que vão ocorrendo ao longo da vida, destaca-se a importância da diversificação dessas experiências, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência do adulto para a possibilidade da inadequação dos seus modelos de referência. Na origem destas experiências específicas estão, como os designa Mezirow (1996), os dilemas desorientadores. Exatamente como o adjetivo pressupõe, por causarem desorientação, esses dilemas remetem o adulto para um exercício de reflexão e de análise das suas práticas e modos de vida, dando lugar a uma tomada de consciência sobre os seus modelos de referência e da eventual desadequação, o que pode permitir a transformação que se adegue perante o dilema em questão.

Por conseguinte, atendendo aos pressupostos da teoria transformadora, o processo de reflexão crítica é fundamental para catapultar a tomada de consciência para os condicionalismos existentes à partida e, eventualmente, preparar a sua modificação. Nesse sentido, Mezirow (1996) pressupõe três tipos de reflexão: - a reflexão sobre os conteúdos, o que implica um trabalho de análise à volta de um problema, partindo da questão *O quê?* – a reflexão sobre o processo que incide nas estratégias a

ponderar para a resolução do problema – *Como?* – a reflexão sobre as premissas o que vai implicar um questionamento sobre a relevância e pertinência do problema em si, subjacente à interrogação *Porquê?* Partindo desta conceção sobre a reflexão, conclui Mezirow que os dois primeiros tipos permitem a transformação dos esquemas de significado sem alterar as perspetivas, sendo apenas a reflexão sobre a premissas que permite a sua possibilidade de transformação.

Ainda tendo por enfoque as palavras de Mezirow, (2013),

a aprendizagem transformadora é um processo metacognitivo racional de avaliar as razões que sustentam perspetivas de significados ou modelos de referência problemáticos, inclusive aqueles que representam fatores culturais contextuais, como ideologia, religião, política, classe, raça, género e outros. É o processo pelo qual os adultos aprendem a pensar criticamente por si mesmos, em vez de considerarem óbvias as hipóteses que sustentam um certo ponto de vista (p. 125).

A teoria da aprendizagem transformadora encontra na reflexão a capacidade de desenvolver o pensamento crítico visando promover a evolução e formas próprias de equacionar o meio envolvente, isto é, a realidade sociocultural que o rodeia, estando disponível para analisar a realidade a partir de outras visões.

Lembrando que existem muitos tipos diferentes de teorias de aprendizagem, cada uma enfatizando diferentes aspetos e querendo ser útil a diferentes propósitos, Wenger (2013) propõe o seu próprio conjunto de premissas e o seu próprio foco (sobre aprendizagem) com base num tipo social de aprendizagem e sobre a natureza do conhecimento. As quatro premissas começam, desde logo, por definir os sujeitos como seres sociais facto que, longe de ser uma verdade trivial, é um aspeto central da aprendizagem. O conhecimento é uma questão de competência que implica uma série de atividades do quotidiano, atividades essas que são fundamentais para o envolvimento ativo dos sujeitos no mundo que os rodeia. Essa capacidade de experimentar o mundo e o seu envolvimento como significativo são os resultados que a aprendizagem deve produzir.

De facto, para Wenger (2013), o foco principal da sua teoria é a aprendizagem como participação social, uma participação que se centra em situações locais de envolvimento em determinadas atividades e com determinadas pessoas e que alarga a sua abrangência a uma participação ativa em práticas que envolvem as comunidades sociais.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos – em qualquer dado momento, pertencemos a diversas delas. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam no decorrer das nossas vidas, pois elas, de facto, estão em toda a parte. (Wenger, 2013, p. 249)

Com efeito, ainda de acordo com o referido autor, as comunidades de prática são uma parte integrante das vidas diárias, estão disseminadas e são informais. Colocar a ênfase na participação tem implicações vastas para o que é necessário para se entender e contribuir para a aprendizagem: para os próprios sujeitos, significa que aprender é questão de se envolver e contribuir para as práticas das suas

comunidades; para as comunidades em si, significa que aprender é refinar as suas práticas e garantir novas gerações de participantes; para as organizações, significa que aprender é uma questão de manter as comunidades interligadas, processo pelo qual a própria organização aprende e se torna mais efetiva e valiosa como organização.

As comunidades de práticas são definidas como espaços e tempos de partilha de conhecimentos, em que sujeitos com interesses em comum se reveem em competências socialmente aceites e reconhecidas.

Sendo cada indivíduo considerado livre mas, ao mesmo tempo, obrigado e responsável por fazer escolhas e tomar decisões em relação a todas as situações da sua vida, quer de âmbito privado, quer profissional ou social; essas decisões, enquanto processos de individualização requerem o aumento de reflexão individual e social (Wildemeersh & Stroobants, 2013). Com efeito, há diversas influências sociais envolvidas nos hodiernos processos de aprendizagem. A adaptação é uma estratégia que tem como prioridade atender às exigências sociais e envolve a necessidade de tentar adquirir as competências necessárias para satisfazer essas necessidades e expectativas sociais.

Uma abordagem pós-moderna da aprendizagem

Depois de uma abordagem pelos denominados modelos tradicionais na aprendizagem dos adultos, bem como de uma incursão pela contemporaneidade deste paradigma, justifica-se uma reflexão sobre os quatro modos pós-modernos de aprendizagem, tal como preconizados por Robin Usher, numa abordagem de inspiração em Michel Foucault. Para Usher (2013), a pós-modernidade é uma condição global que reúne um sistema de ideias como forma de compreender e interpretar as tendências sociais e culturais contemporâneas. A partir deste pressuposto, o autor defende uma posição clara no âmbito de uma abordagem pós-moderna para, no contexto da educação de adultos, se focalizar no desenvolvimento de um conceito experiência e defender que tem sido sinónima de liberdade de regulação, de autonomia pessoal e de *empowerment* social, atendendo a um certo domínio de práticas sociais que produzem alterações à aprendizagem de índole experiencial.

Assim, recuperando o conceito de aprendizagem experiencial, Usher (2013) propõe uma análise dos contextos e significados da experiência, fundamentos para uma teoria da aprendizagem baseando-se na prática. Desta forma, o autor constrói a sua teoria sobre aprendizagem experiencial estruturada em torno de dois eixos que se assumem como quatro *continua* nas práticas sociais da pós-modernidade. Assim, a estrutura assente na autonomia que se interliga com a adaptação e na expressão que se interliga com a aplicação. Destes quatro quadrantes resultam quatro práticas discursivas que Usher (2013) designa como: estilos de vida, vocacionais, confessionais e críticas. Na verdade, os quatro

continua enunciados pelo autor redundam em práticas que definem a pedagogia da aprendizagem experiencial.

Desde logo que as práticas relacionadas com o estilo de vida produzem implicações significativas na reconfiguração da teoria e da prática da educação de adultos. Na pós-modernidade, tem havido uma reformulação que vai no sentido do cultivo do desejo pela experiência, estando condicionada à fragmentação social, económica e cultural contemporânea, assente na ideia de que a aprendizagem não deriva simplesmente da experiência: ao contrário, a experiência e a aprendizagem estão interligadas por uma dinâmica ativa, uma vez que a aprendizagem é induzida por experiências adquiridas por consumo e pelo fator novidade que, naturalmente, produzem novas experiências. Por isso, na pós-modernidade, os limites que eram considerados como aceitáveis (no campo da aprendizagem) diluem-se por que estão influenciados por novas práticas de estilos de vida e a aprendizagem pode ir ao encontro de uma multiplicidade de situações de como aprender, sendo a preocupação dominante com a identidade sempre em mudança que se transforma em função do consumo da experiência e de uma postura de aprendizagem em relação à vida, meios que expressam a identidade. As práticas de estilos de vida giram em torno do destaque e da diferença, características de uma sociedade de consumo que, numa sociedade pós-moderna, se baseia na escolha como diferença e na diferença como escolha. Nesta era,

o estilo de vida gira em torno da diferença, da aquisição do distinto e do diferente dentro de uma cultura signifiante que conjuga sonhos, desejos e fantasias para desenvolver um projeto de vida do *self* e onde existe uma construção (e desconstrução) contínua da identidade” (Usher, 2013, p.202).

Cada aspeto do quotidiano, como cada bem de consumo, está revestido de um significado autorreferencial. Cada escolha feita é, para cada sujeito, um símbolo de identidade e uma marca de individualidade que permite entender o tipo de sujeito que é e o que consome.

Do ponto de vista pedagógico, Usher (2013) defende que “a aprendizagem experiencial, situada confortavelmente dentro do pós-moderno, ganha um lugar cada vez mais privilegiado como o meio pelo qual o desejo é cultivado e a identidade formada” (p. 201). Deste modo, as práticas de estilos de vida conduzem a uma relação muito particular entre experiência, conhecimento e pedagogia. A experiência é algo que o sujeito imerge, sendo valorizada como um meio de definir um estilo de vida e de o recriar.

Quanto às práticas vocacionais, tendo em conta que os mercados de trabalho se tornaram mais voláteis, com uma crescente competitividade económica, são construídas por ação dos mercados que procuram a especialização e a motivação pessoal. Neste contexto, aprendizagem significa *aplicação*, com a pedagogia estruturada em função da resolução de problemas e de atividades baseadas em projetos.

O vocacionalismo foi configurado para produzir competências flexíveis, dando ênfase à necessidade de haver motivação e à predisposição para a mudança. Além disso, as práticas vocacionais personalizam a competitividade económica e dão ênfase à necessidade dos sujeitos se tornarem habilitados. Com efeito, do ponto de vista pedagógico,

a aprendizagem experiencial tem a capacidade de desorganizar a ordem estabelecida e, assim, tem um potencial transformador. Em práticas vocacionais, a aprendizagem experiencial traz a promessa de romper a força repressora da educação superior seletiva e elitista. Ela desafia a noção de que o conhecimento somente pode ser encontrado dentro de instituições educativas e por meio de um currículo disciplinar (Usher, 2013, p. 206).

Essa aprendizagem pode ser um meio de controlar mudanças. Assim, a ligação entre experiência, conhecimento e pedagogia é articulada de modo a que a experiência proporcione motivação pessoal e pragmatismo. A aprendizagem torna-se uma questão de aplicação de conhecimento factual e heurístico que possibilita ao sujeito a sua adaptação de forma limitada a um mundo real predefinido, o que torna a aprendizagem uma questão de aplicar o que é aprendido de forma a que o sujeito se torne mais adaptado e adaptável às necessidades da economia. Nesta perspetiva das práticas vocacionais, a aprendizagem experiencial torna-se simultaneamente aberta e fechada.

Passando ao terceiro enfoque no mapa da aprendizagem experiencial de Usher (2013), no que diz respeito às práticas confessionais, o enfoque está colocado num poder religioso que atua ao proporcionar aos sujeitos a participação em regimes disciplinares, de forma ativa e comprometida, o que se traduz numa ação de significado contemporâneo. O poder religioso funciona quando os sujeitos conferem a si próprios as mesmas identidades, subjetividades e desejos que lhes são atribuídos por meio dos discursos especializados. Num registo confessional, a ênfase recai no autoaperfeiçoamento, autodesenvolvimento e autorregulação, valorizando as experiências individuais. Neste tipo de práticas, a relação entre experiência, conhecimento e pedagogia é articulada através de uma representação da experiência como acesso ao conhecimento e às verdades mais profundas do *self*. Assim, a aprendizagem experiencial torna-se uma questão de autoexpressão com vista à adaptação dos sujeitos.

Por último, a teoria de Usher remete para as práticas críticas que se manifestam por intermédio de significados conferidos à autonomia e aplicação. Nestas práticas, a autonomia é diferente daquela que se reporta às práticas de estilo de vida porque, no caso, é orientada para a aplicação da aprendizagem em favor do *self* e da transformação social. A autonomia vai ao encontro da mudança de contextos. Na relação entre experiência, conhecimento e pedagogia surge uma articulação em termos de questionamento (auto)consciente das representações da experiência. Surge um reconhecimento explícito do que a experiência significa e os seus significados estão investidos de poder e surtem influência na formação da identidade.

As práticas críticas têm um potencial transformador claro e explícito, em contextos localizados, e operam por meio do emprego de conhecimentos específicos. Assim, a aprendizagem experiencial torna-se uma estratégia ao serviço do *self*, do *empowerment* e das transformações sociais, sendo um intenso aqui e agora. Em práticas críticas, a experiência não é considerada como algo que conduza ao conhecimento, mas é o próprio conhecimento, sendo que está ao serviço da ação como uma atividade, uma prática que produz coisas.

Com efeito, a aprendizagem dos adultos é entendida como um processo dinâmico, integrativo e integrador, intrinsecamente articulado com o seu desenvolvimento, que valoriza o papel da experiência, da autonomia e da reflexividade na aprendizagem dos adultos e que atribui à pessoa um papel central na sua aprendizagem (Pires, 2002). De facto, o adulto tem um papel determinante no seu próprio processo de aprendizagem, que ocorre ao longo de toda a vida e em todos os contextos, encontrando nas experiências um eixo fundamental e determinante. Para tal, afigura-se fundamental assegurar um processo de reflexão sobre as experiências vividas de forma a produzirem aprendizagens significativas para o adulto.

O processo de reflexão é sempre produto da interação do sujeito, em primeira instância consigo próprio, depois com os outros e com o meio. Desta forma, a aprendizagem é, na verdade, um processo assente em dinamismo e que evolui temporalmente, correspondendo a um processo mais global que é a formação do adulto.

Uma forma particular de aprender: a aprendizagem profissional informal

O local de trabalho é um dos *locus* privilegiados de aprendizagem. Várias razões podem ser apontadas para este facto: em primeiro lugar, a maior parte dos adultos despende uma grande parte do seu tempo dedicado ao trabalho que lhe exige o domínio de diversas competências para a prossecução das suas tarefas laborais, na maior parte dos casos, em colaboração com outros profissionais, com quem partilha não só os seus conhecimentos como também as regras de funcionamento da organização em que estão inseridos. As experiências vivenciadas e o modo como se vão vivendo são fundamentais para a aprendizagem, não significando isso, só por si, que um sujeito aprende sozinho; pelo contrário, na maior parte dos casos, aprende em contacto com todos aqueles que partilham o seu quotidiano laboral ou, mais abrangentemente, aqueles que partilham as suas vidas.

O que se entende por aprendizagem profissional informal? A noção que Carré e Charbonnier (2003) desenvolveram para conceptualizar a noção de aprendizagem informal baseia-se na definição de educação informal tal como Pain (1990) a formalizou. A aprendizagem informal é uma forma subterrânea, invisível, contrabandista da educação porque se desenvolve à margem das estruturas

educativas institucionais, não tem um conteúdo definido à partida nem um programa preestabelecido e nem pressupõe conhecimentos prévios organizados acerca das matérias em questão. Os conteúdos não são estruturados segundo uma lógica de aprendizagem mas, sim, atendendo a uma lógica própria ligada à ação, sendo um sujeito a desempenhar um papel decisivo na suas práticas.

A noção de aprendizagem profissional informal remete necessariamente para uma pluralidade de horizontes teóricos e tradições empíricas. De facto, de acordo com os ambientes, as disciplinas e as culturas subjacentes às pesquisas pouco numerosas e aos discursos sobre esta matéria é possível encontrar diferentes tipos de abordagens.

Pensar ou questionar a atividade profissional na sua relação com o desenvolvimento de competências e aquisição de saberes é colocar em reflexão as formas tradicionais de formação, até mesmo em perspetiva com outras modalidades de formação, relacionando-as com três vetores principais: o uso das tecnologias de informação e de comunicação, engenharia de rede e dinâmicas de autoformação. Estes vetores são naturalmente mais consentâneos com o domínio das aprendizagens informais.

De forma convencional, relembra Carré e Charbonnier (2003) que se chama aprendizagem profissional informal a todo um fenómeno de aquisição e/ou de modificação de saberes produzidos fora dos períodos explicitamente consagrados para desenvolvimento de aprendizagens e suscetíveis de serem aplicados na atividade profissional. A aprendizagem é qualificada de profissional quando se centra nas aquisições que serão mobilizadas *a posteriori* na atividade profissional, tendo em vista a concretização eficaz dessa atividade. A aprendizagem torna-se informal porque é realizada em situações informais e não é antecedida de uma programação prévia, mesmo que a perspetiva pedagógica surja de um terceiro elemento, mesmo quando delineada com a intenção de um resultado. De qualquer forma, mesmo que surja este planeamento, quando o sujeito realiza por sua própria iniciativa ou por terceiros, essa aprendizagem profissional fora de qualquer sistema formal, sem que a organização em que está envolvido o veja ou o saiba (Carré e Charbonnier, 2003). Dessa forma, ao nível semântico, os dois autores distinguem, em primeiro lugar, o que é informação, entendida como transposição de factos objetivados que é suscetível de alimentar um corpo de conhecimentos profissionais, desde que façam sentido e tenham pertinência. Em segundo lugar, o conhecimento, entendido como aprendizagem individual, não pode ser transmitido senão quando transformado em informação e que pode ser objeto de capitalização quando se transforma em saber. Por último, o saber é definido como a combinação de conhecimentos estruturados, socialmente partilhados e validados. Por outras palavras, a aprendizagem profissional informal é um processo que remete para a aquisição e/ou modificação durável de conhecimentos, habilidades ou de hábitos suscetíveis de serem investidos

na atividade profissional, produzidos fora dos períodos em que o sujeito se envolve claramente em aprendizagens formais.

A aprendizagem profissional é, assim, uma estratégia de inserção e de sobrevivência dos sujeitos, tendo em conta o funcionamento da organização em que se inserem. Na vida profissional, a evolução de um trabalhador no início do seu percurso fica a dever-se, essencialmente, ao processo de formação experiencial (Cavaco, 2001). A escola é o lugar onde simultaneamente os professores aprendem e executam diariamente a sua profissão e onde o potencial de aprendizagem se vai desenvolvendo. Como destaca Marcelo (2009a), as mudanças relacionadas com os professores e as formas de ensinar não podem fazer-se à margem da compreensão do processo de aprendizagem dos próprios professores. São mudanças que se concretizam em formas distintas de entender a aprendizagem, o ensino e a concretização de toda uma série de tarefas.

As aprendizagens vão acontecendo em diferentes situações, constituindo-se como forma de responder aos desafios que a escola como contexto profissional lança e, conseqüentemente, opera-se um processo de aquisição de novos saberes e competências. Cavaco (2002) defende o pressuposto de que o espaço profissional se constitui como um contexto privilegiado de aprendizagens por via experiencial, devido a relações de proximidade com outras pessoas que dominam determinados saberes e comungam das mesmas normas e regras de funcionamento desse local e devido ao tempo nele despendido. Este conjunto de circunstâncias alia-se a uma atividade laboral que em muitas situações exige a renovação de saberes e aquisição de novas competências.

Pensar a formação

Fabre (1994) afirma que a formação surge como a figura do nosso destino, traduzindo-se numa problemática muito relevante na contemporaneidade, de tal maneira que, estando presente em múltiplas situações de vida, assume diferentes formas: quanto ao tempo, a formação é permanente, inicial, contínua ou continuada; quanto ao espaço, a formação é profissional, militar, religiosa ou escolar. E, de tal forma, a noção e o uso desse conceito se difundiu que o autor chega a considerar que se instalou o imperialismo da formação. Sendo um fenómeno complexo, polissémico, ambíguo deve ser questionado do triplo ponto de vista ontológico, epistemológico e ético.

No campo da problemática das identidades, Dubar (2003), ao abordar a questão da identidade profissional, sugere que a formação é essencial na construção dessa identidade porque facilita a incorporação de saberes que estruturam a relação com o trabalho e a carreira profissional. Corroborando esta ideia, Altet (1994) afirma que é precisamente pelo caminho da formação que se vai construindo a identidade profissional.

No contexto dos processos identitários, a formação apresenta-se como um elemento centralizador, na medida em que percorre toda uma trajetória de vida. As aprendizagens experienciais articulam saber-fazer e conhecimento, ou melhor, teorias e práticas. No decurso das trajetórias profissionais, a importância das experiências no trabalho destaca-se porque são potencialmente geradoras de identidade profissional. A formação, entendida numa lógica de construção continuada, aglutina e valoriza as diferentes vertentes, quer em processos mais centralizados no espaço escolar quer em contextos de informalidade. Ao longo desse processo contínuo no tempo, ressalta o papel ativo e central do sujeito em formação, em interação com o seu tempo, contextos e as suas próprias dinâmicas, mas no centro das suas próprias decisões. Mais uma vez recorrendo ao pensamento de Canário (1991), que coloca a ênfase na reflexividade, equacionando, no fundo, a ideia de “formar-se em vez de formar” (p. 83). Conjuguar o verbo formar na sua forma reflexa é, nesta linha de ideias, colocar o indivíduo em formação simultaneamente como o sujeito e o objeto dessa mesma formação. Josso (2002) realça a ideia de que o processo de aprendizagem não deve ser isolado dos processos de conhecimento e de formação dado que, assim, é possível identificar as atividades educativas específicas a desenvolver com os adultos para que os seus percursos de formação sejam vividos de forma consciente nas suas diferentes dimensões e para que haja condições para a responsabilização, a autonomia, implicação e distanciação. Com efeito, ainda para Josso (2002), pensar a formação e construir um projeto de formação, que dão sentido ao ato de aprender, devem ser perspectivados como um projeto profissional ou socio cultural.

Formação ou uma conjugação no plural

Sendo o conceito de formação polissémico é, por isso, visto de múltiplos pontos de vista, o que acarreta também complexidade. Essa complexidade incide sobre as representações que comporta e os significados que veicula. Como afirma Fabre (1994), a formação tem diferentes expressões, rostos e, principalmente, conjuga-se no plural. Salienta ainda este autor que a formação tanto pode tratar-se de uma ação feita do exterior sobre o formando como a dinâmica interior de quem se forma, destacando-se a dinâmica de processo que remete para um profundo trabalho de transformação dos sujeitos na sua totalidade.

Na problematização que o autor faz em torno desse eixo, procura ainda identificar aqueles que são traços específicos e critérios comuns a essa pluralidade. Assim, a formação é um processo que se caracteriza por: uma lógica de transformação qualitativa do sujeito, perspectivando alterações a nível cognitivo, afetivo e social; colocar o centro das atenções no sujeito da formação bem como no contexto da formação, tendo em conta que reconhece os seus efeitos do ponto de vista da conjuntura e do

contexto; uma articulação entre o saber e os problemas porque, em formação, o saber refere-se epistemologicamente a uma problemática sem a qual não teria sentido e didaticamente constrói-se a partir de situações problema; uma tecnicidade relativa dos métodos e dos dispositivos por parte do formador.

Diferentes disciplinas têm abordado o conceito de formação, atendendo àquele que é o seu objeto fulcral. Josso, em *Experiências de vida e formação* (2002), reúne uma sistematização sobre este conceito aproveitando as perspectivas proporcionadas quer pela sociologia e pela antropologia, e ainda pela psicologia e pela psicossociologia. É precisamente à luz dos fundamentos da psicologia que a autora acentua a vertente da dimensão de desenvolvimento pessoal dos sujeitos. Concretamente no campo das ciências de educação, afirma Couceiro (2000) que o conceito tem vindo a ser trabalhado de acordo com incidências específicas e diferentes objetivos conduzindo a que, na atualidade, se permita a coexistência de perspectivas e de correntes várias, em particular, no que se refere à formação de adultos.

Seguindo o estudo comparativo que Josso (2002) realizou a propósito do conceito de formação, destacam-se três perspectivas. Algumas das obras consultadas pela autora apontam para uma conceção de formação centrada na ação educativa e menos com o processo formativo na ótica do sujeito, enfatizando-a como aprendizagem de conhecimentos e de competências. Numa segunda perspectiva, muito para além da aprendizagem, a formação é um processo de mudanças. A terceira perspectiva aponta para o conceito de formação como um projeto que é em si mesmo um projeto de vida e de sentido. Apesar das evidentes diferenças entre perspectivas, em todas se encontra a ideia fundamental de cada sujeito ter um papel decisivo na sua formação.

Duas outras conceções se têm vindo a desenvolver e denotam abordagens de natureza diferenciada, deixando transparecer dois lados da mesma problemática: por um lado, a engenharia da formação e, por outro, a abordagem existencial da formação. Na verdade, o conceito de formação tem evoluído no sentido de surgir como sinónimo de práticas que remetem para a engenharia e tecnologia da formação, que se centram em ações de formação, ou seja, remetem para um conjunto de métodos, estratégias, técnicas e recursos que são mobilizados nos programas de formação, frequentemente centrados em práticas de ensino, privilegiando os domínios pedagógico, institucional e organizacional, desenvolvendo uma lógica centrada em práticas de ensino de abordagem escolar. Esta é uma perspectiva que se tem desenvolvido sobretudo na área da formação profissional. De um outro ponto de vista, é possível ainda falar de formação procurando evidenciar o processo que acontece com cada sujeito e que se traduz numa dinâmica profunda que dá forma ao seu modo de ser, estar, sentir, pensar e agir. Neste processo, as finalidades não se esgotam nem na aquisição de saberes, nem no incremento

de competências técnicas e profissionais, nem mesmo no mero desenvolvimento das potencialidades da pessoa mas, podendo conjugar todos esses aspetos, concentram-se no sujeito e na forma como se vai estruturando a si mesmo, através da globalidade da sua vida e da sua integração nos diferentes domínios. Esta é uma perspetiva que se baseia no conceito de formação centrado no indivíduo, na forma como o processo ocorre e se desenvolve, em que o mesmo é sujeito, autor e ator da sua própria vida (Couceiro, 2000).

A formação fundamenta-se, então, em duas premissas fundamentais segundo Courtois e Prévost (1998): em primeira instância, a formação deve ser geradora de uma tomada de consciência e de uma capacidade para agir num mundo em mutação. Em segundo, a formação pressupõe transformações nos tempos e nos ritmos de vida, nas articulações e no reconhecimento dos diferentes lugares da formação e dos saberes adquiridos e produzidos.

Com efeito, evidenciam-se muitas dinâmicas fundamentais nos processos de formação dos adultos, uma vez que não se limitam a contextos estritamente formais nem a modelos escolares, mas que acontecem simultaneamente em contextos não formais e informais. É precisamente a totalidade da vida, profissional e não só, que coloca em evidência tempos e espaços formadores e que se constituem como os contributos nos processos formativos que são existencialmente significativos.

Por consequência, é relevante perceber estas dinâmicas complexas em que se constrói a formação, entendendo-a como um processo cumulativo e continuado, nem sempre linear ou previsível, “em que o essencial consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagem permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência” (Canário, 2004, p. 114).

Ao longo da vida, e particularmente de uma carreira profissional, constrói-se um percurso de formação que integra uma dimensão sincrónica, na medida em que todos os espaços contextos são potencialmente formadores e, ao mesmo tempo, diacrónica porque a formação se prolonga ao longo de toda a vida (Alcoforado, 2014). O cruzamento entre estes dois eixos dota a formação de um carácter dinâmico, em permanente interação e relação com o conhecimento, sob a perspetiva do desenvolvimento de um pensamento crítico.

As últimas décadas fizeram emergir a necessidade de compreender como cada sujeito constrói o seu conhecimento e paralelamente a sua formação, que significado lhe atribui, de acordo com as suas características e com as características dos contextos em que se insere (Nóvoa, 1997), perspetivando a ideia de terem os professores sido confrontados com a diversidade e exigências ligadas à heterogeneidade dos públicos escolares, mas também devido à influência de diversos contextos em

permanente mudança. Nessa perspectiva, a formação de cada sujeito é o resultado da confluência de muitas influências e opções.

Cada professor, como adulto no exercício da sua autonomia, decide o que privilegiar, percorrendo, por vezes, os caminhos da informalidade. Nesse sentido, cada professor vai construindo a sua própria formação, processo este complexo e muitas vezes atribulado. O caráter dinâmico e ao mesmo tempo aberto da formação permite que cada professor siga as suas próprias determinações.

É possível ainda abordar o conceito de formação do ponto de vista de pôr em evidência o processo que ocorre em cada adulto e que traduz a dinâmica que dá forma ao seu modo de ser, estar, sentir, pensar e agir. Neste caso, estabelecem-se finalidades que ultrapassam a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, ou mesmo o desenvolvimento das potencialidades pessoais, e que envolvendo todas essas vertentes se centram na forma como cada sujeito vai evoluindo através da globalidade e das diferentes vertentes da sua vida (Couceiro, 2000). Neste sentido, o caráter dinâmico do processo de formação centra-se sempre em cada sujeito, tornando-o também autor e ator na sua própria existência.

Para Chené e Theil (1991), a formação é, por um lado, a ação da experiência sobre o sujeito e, por outro, a consequência dessa ação ou suas transformações na história do sujeito. Isto implica entender a formação como um processo de transformação do sujeito e de alguma forma de integração das suas experiências.

A importância das experiências vividas para aqueles adultos que decidem formar-se para ser professores começa desde cedo. No fundo, trata-se de uma trajetória que tem sempre em comum o sistema escolar. É Canário (2009) que acentua importância de ser aluno para, mais tarde, o ofício de professor:

Com efeito, a formação para professor não se inicia com o curso profissional, como acontece com a formação para outras profissões, mas decorre de todas as experiências que o candidato teve ao longo da sua escolaridade anterior e no exercício do ofício de aluno. A formação pessoal e a formação escolar anteriores à frequência de um curso de formação de professores constituem, nesta situação singular, uma fase de formação profissional (p. 23).

Ao abordar a temática da formação, entendida enquanto processo decorrente da vontade e da responsabilidade de cada sujeito que se forma, assume-se igualmente a ideia de se ligar a um projeto em que a sua própria autonomia determina a capacidade para a procura dessa formação de forma continuada. Nessa perspectiva, procura-se, contribuir para buscar sentidos relacionados com a formação, procurando as articulações em torno desse conceito, nomeadamente no que diz respeito à formação experiencial, no contexto dos processos identitários dos professores. Subjacente a todas estas considerações emerge a indagação acerca do modo como se forma, quando se forma e quem

forma o próprio professor que é, simultaneamente, um formador, partindo da ideia de Canário (1999) de que muitos tempos e espaços são potencialmente educativos, mesmo quando não são organizados ou estruturados. Ou seja, maioritariamente, nesta perspetiva, os saberes são maioritariamente adquiridos de forma informal através das experiências.

A formação é um processo interior global que se liga às experiências do sujeito que potenciam transformações através do conhecimento. A formação, como processo, desenrola-se ao longo da vida e desdobra-se em múltiplas dimensões. A formação que se produz por via das experiências é apenas uma dessas dimensões. Para Josso (2002), as aprendizagens que decorrem das experiências conjugam saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores.

Partindo desse amplo contexto de trabalho e de vida, a formação de cada sujeito entende-se como um movimento interior que implica a sua transformação, tendo em conta processos formais e informais. Refletir sobre a formação é pensar esse processo interior que se liga à experiência do sujeito e que possibilita uma transformação pelo conhecimento. A formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador à volta do qual vêm agrupar-se, progressivamente, outros conceitos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade (Josso, 2002, p. 27). A formação é ainda entendida como um processo de transformação e de integração das experiências (Landry, 1989).

A visão transmitida por estas formas de pensar a formação denuncia-a como uma tendência para uma conceção de formação na mudança, em vez de formação para a mudança. Desta forma, Canário (2003) conclui que se “devolve à ação interativa dos atores, em contexto, o principal protagonismo” (p. 10), constituindo-se as situações de formação como reconstruções das situações de trabalho. Desde modo, pode falar-se numa relação complexa entre a formação destes profissionais e a realidade profissional verificada nas escolas que resulta dos saberes tácitos, ou seja, saberes que se encontram escondidos na prática profissional.

A formação: a complexidade do conceito (e uma escolha)

Partindo do pressuposto que a formação é um processo interior, com elevado grau de complexidade, que se liga à história de cada sujeito que se permite evoluir através do conhecimento, e que diz respeito a uma intervenção profunda e global que implica desenvolvimento nos sujeitos, a formação impõe-se como um conceito que remete para um processo de mudança e como construção do próprio sujeito e de sentidos.

Mas o que significa formar? Há um sentido geral e podemos encontrar o sentido pedagógico. Goguelin (1970), ao efetuar uma análise lexical, distingue cinco aceções fundamentais para o termo formação entendido do ponto de vista do estado e do processo. Assim, formação designa: i) a ação pela qual qualquer coisa se forma e resulta num produto; ii) a ação de formar, de organizar, de instituir; iii) a maneira como qualquer coisa se forma; iv) o resultado da ação pela qual uma coisa se forma; v) o resultado da ação de formar.

A análise levada a efeito por Goguelin (1987) coloca ainda em destaque quatro polos semânticos. Com efeito, o primeiro, o polo educar, sendo deveras abrangente, remete para desenvolvimento do ponto de vista físico, intelectual e moral. O polo ensinar que é sinónimo da intenção de educar; ensinar é ainda próximo de aprender, explicar demonstrar, visando a compreensão. O polo instruir refere-se à prioridade que é dada aos conteúdos a transmitir, promovendo instrumentos intelectuais. Por fim, para o polo formar, o autor salienta o seu sentido ontológico dado que implica uma ação profunda sobre a pessoa e a transformação de todo o ser, resultando numa ação global que envolve os saberes, o saber-fazer e o saber-ser. Formar implica que a instrução percorra toda a vida e que seja posta em prática. Comparando os quatro polos do campo lexical de educação, constata-se que no eixo semântico de formar se sobrepõem os traços que se interligam com os polos educar e instruir, desenhando uma constelação original. Assim, formar parece muito distante de ensinar; ao contrário, formar implica a transmissão de conhecimentos, tal como a instrução, mas igualmente de valores e de saber-ser como na educação. Dito de outra forma, formar relaciona o saber à prática e à própria vida. Portanto, formar é menos específico do que instruir que se aproxima de educar. Tal como a educação, a formação caracteriza-se por um aspeto global: trata-se de atuar sobre toda a personalidade, o que do ponto de vista ontológico é diferente de instruir ou de educar porque a formação remete para o ser na sua totalidade. Enfim, formar caracteriza-se por uma tripla orientação: transmissão de conhecimentos como na instrução, modela toda a personalidade e integra os saberes na prática (Fabre, 1994).

Desta forma, do ponto de vista estritamente pedagógico, é possível distinguir três traços significativos fundamentais. O primeiro é que há percurso que produz um resultado e uma qualificação. O segundo aponta para o próprio sistema implicando um plano de formação. E o terceiro é que a formação é um processo e, por consequência, implica um trabalho sobre as próprias representações; por consequência, formar é menos específico do que instruir o que a aproxima do conceito de educar. Tal como a educação, a formação caracteriza-se por um aspeto global: trata-se de agir e de agir sobre a personalidade na sua globalidade. Mas formar relaciona-se mais com o ser do que instruir ou educar. Na formação, é mesmo o ser que está no cerne do conceito (Fabre, 1990). Na perspetiva deste autor, o conceito de formação tem subjacente uma dualidade de inspirações: por um lado, a área do saber e

do saber-fazer relacionado com a dimensão profissional; por outro lado, uma área global do sujeito com enfoque na reflexão. A estas duas áreas correspondem dois diferentes paradigmas: o tecnológico e o biológico. Na verdade, o primeiro sugere a procura pela identificação a um modelo; pelo contrário, o paradigma biológico domina dado que tem por objetivo a adaptação flexível do indivíduo a uma realidade em constante movimento. As oposições que colocam em confronto o modelo pretendido e a vida, o que é mecânico e a própria vida, a auto e a heteroformação também são transversais às diversas conceções de formação.

Ferry (1991) entende que formar-se é um trabalho sobre si mesmo, imaginado, desejado e procurado segundo determinadas finalidades, valores e experiências, tendo presentes as interações com o meio. Atribuir à pessoa um papel central no processo formativo é considerar uma formação de si próprio por si próprio, sendo assim conduzido a entender a formação como um processo que exige do sujeito a apropriação do poder se formar, tornando-se o autor da produção de si próprio (Couceiro, 2000).

Formar também é conduzir quem se forma por um ciclo em que o conhecimento da ação é o ponto de partida para novas aquisições e articula-se com o desenvolvimento e a inovação (Amiguiño, 1992). Formar é ainda adquirir ou desenvolver conhecimentos e saber-fazer, comportamentos necessários para trazer soluções para as dificuldades que se encontram (Caspar, 2002).

A complexidade dos processos de formação, entendida como função vital para a evolução humana, está na base do modelo de análise teórica que Pineau (1988) criou, influenciado pelos trabalhos de Rousseau, e baseando-se na existência de três polos que integram o complexo processo de formação: o eu (ou a autoformação), os outros (a heteroformação) e as coisas (ecoformação). Ao criar esta trilogia, Pineau (2000) introduz três prefixos (auto, hetero e eco) que indicam conceitos particulares de formação; nas suas palavras, “os prefixos permitem um tratamento mais conceptual do sentido da relação” (p. 39). Com esta nova forma de pensar a formação, através destes três novos conceitos, o autor salienta a ideia de se poder falar de um movimento transdisciplinar e numa tentativa de tratamento da multicausalidade. A formação é, assim, considerada como um conjunto de processos que se vão desenvolvendo no tempo, de modo a ir dando forma à totalidade da pessoa.

Os três conceitos de auto, de hétero e de eco destacam diferentes polos que interagem no decurso do processo formativo, quer num movimento de atração quer por repulsão. Ao utilizar o termo, Pineau (2000) esclarece que a palavra polo foi recuperada do conceito que provém do eletromagnetismo, que sugere uma dinâmica da orientação de várias forças. O autor recorre ainda à metáfora da limalha de ferro que fornece duas imagens significativas do polo: os grãos de ferro reúnem-se em sulcos homogêneos, de um lado, mas do outro lado desenham as grandes linhas de força antagónicas que

constituem o campo magnético. Com isto quer Pineau dizer que a homogeneização está sob tensão de uma heterogeneização, tais são as noções que nos sugerem a polaridade.

Ao estruturar a sua teoria em torno de três polos, segundo Pineau (2008), entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece estabelecer-se, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação), o que torna o decurso da vida numa perspectiva tridimensional: a própria pessoa, os outros e as coisas.

Partindo do conceito de autoformação como um movimento em que cada indivíduo assume a responsabilidade pelo seu próprio processo formativo, a autoformação está relacionada com o desenvolvimento da pessoa num processo que se desenrola de si para si: cada sujeito confronta-se consigo próprio, tornando-se simultaneamente sujeito e objeto. A autoformação pressupõe uma relação com o conhecimento, uma certa reorganização do sujeito e, consequentemente, a sua transformação pessoal. Nas palavras de Pineau (1989), “a autoformação é a dupla apropriação do poder da sua própria formação, ao mesmo tempo que o sujeito determina e é objeto da sua própria formação” (p. 31). A formação é, assim, definida formalmente como a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação (Pineau & Michèle, 1983).

Nesta perspetiva, sobressai a importância do conceito de pessoa e do reconhecimento dessa pessoa como elemento decisivo na autoformação. O prefixo auto, ou seja, a pessoa remete para o sujeito da compreensão para o desafio que é ser simultaneamente sujeito e objeto da formação de si próprio. Tratando-se de se assumir como sujeito, reconhecendo-se com uma identidade própria, com uma história situada num tempo e espaço próprios, com saberes, vivências e experiências de vida de que se foi apropriando ao longo da vida, isto é, atribuir valor de conhecimento às experiências com a capacidade de atribuição de sentido à sua própria vida e com relação à sociedade em que se insere (Couceiro, 2000).

O sujeito torna-se objeto da sua formação porque desenvolve um trabalho de si sobre si; é a própria pessoa que se vai construindo e produzindo ao longo de um processo em que se dá uma forma. Isto acontece através de um processo de transformação de perspetivas em que o sujeito constrói uma direção e significados próprios para a sua vida, desenvolvendo sensibilidade e competência na interação social e adquirindo instrumentos e competências para controlar o meio ambiente (Mezirow, 1981).

A heteroformação remete para a influência que os outros exercem sobre cada sujeito, a quem é atribuído o poder da formação dos sujeitos. Considerando que esses outros nem sempre se colocam numa posição de superioridade e colocando-os na posição de pares, Pineau considera a ecoformação como o meio de troca de experiências entre pares. Os outros e as suas experiências podem exercer uma ação transformadora no sujeito, se derem origem a novos conhecimentos. A ecoformação é uma apropriação das coisas (saberes, técnicas, artes, culturas, tecnologias). Segundo Pineau, nesse relacionamento atribuímos um sentido a essas mesmas coisas, transformando-se uma relação de utilidade numa relação de conhecimento.

No decorrer dos percursos formativos, nenhum dos polos é tido como prioridade em relação aos outros; o que acontece é que há determinados momentos em que um dos polos prevalece em relação aos demais.

Para Carré (1995), a autoformação enunciada por Pineau tem uma base existencial na medida em que é definida como um processo de formação de si para si, caracterizando-se pela apropriação pelo sujeito do seu poder de formação. Nesse sentido, impôs-se a necessidade de construir um quadro teórico suficientemente vasto para albergar os diferentes conceitos e noções que constituem a “galáxia da autoformação” (Carré, 1995, p. 222). O conceito de autodireção da formação tem origem na noção da aprendizagem autodirigida, um dos planetas que constituem a “galáxia”. De acordo com este conceito, a autodireção da formação representa o ato de dirigir, de conduzir, de pilotar a sua própria aprendizagem e pode apreender-se através do nível de controle que o sujeito detém sobre um triplo continuum: em primeiro lugar, o sujeito, com o seu projeto de aprendizagem, em interação com os recursos do dispositivo de formação e ainda os recursos do meio ambiente social ou natural. O conceito de autodireção em formação marca a prevalência das dinâmicas pessoais como tempos internos, todavia sempre ligados às dimensões externas do sujeito e aos meios em que se insere, quer sejam educativos quer sejam sociais (Carré, 1995).

Pineau utiliza a metáfora do dia e da noite para refletir sobre a autoformação. Como processo individual e subjetivo é noturno; tem como contraponto a heteroformação, processo institucionalizado e formal que é diurno. “A nossa cultura desenvolve-se de acordo com o regime diurno, regime da claridade, da separação, do distinto. Se a luz desaparecesse a cultura desvanecia-se. À noite, os peritos dormem, a educação também; as escolas estão fechadas” (Pineau & Michele, 1983, p.15). A noite é o “tempo forte” da autoformação por ser o tempo de espera da heteroformação. Esta metáfora remete para esses tempos de reflexão que permitem atribuir significados à formação. Na mesma linha de ideias, a autoformação representa a situação em que o poder é devolvido ao sujeito que se forma de acordo com os objetivos e os meios que o próprio encontra (Pineau & Michele, 1983).

A partir de um trabalho de pesquisa sobre o conceito de autoformação, Galvani (1995) identificou três perspectivas: i) a autoformação como aquisição individual de informações, centrada na aprendizagem aproximando-se de uma designação técnico-pedagógica; ii) a autoformação como ato social de desenvolvimento de um processo pessoal e autónomo de aprendizagem permanente, aproximando-se da abordagem sociopedagógica preconizada por Dumazedier; iii) a autoformação como um processo vital, um molde de si próprio pela tomada de consciência de si, dos outros e das coisas, aproximando-se da abordagem biocognitiva preconizada por Pineau.

Assim, destacam-se as experiências realizadas em contexto laboral como dinamizadoras da identidade profissional. Sendo esta identidade entendida como um aspeto da identidade social, os saberes profissionais assumem relevância nas fases de reconhecimento e de afirmação da imagem de si e para os outros (Fusulier & Maroy, 1996). Nesse sentido, isto significa pensar a formação como contributo primordial para a preparação das pessoas para os desafios impostos pela vida, nomeadamente nos contextos profissionais, com todas as mudanças que se têm vindo a observar, com especial enfoque, no campo tecnológico.

A formação adquire múltiplos sentidos e várias ligações. Por um lado, é necessário equacionar a formação em função de objetivos precisos. Fabre (1994) aponta os exemplos da formação dos engenheiros e dos bombeiros. Nesta formação *para*, também se poderá incluir a dos professores. Desta forma, designa-se a formação atendendo quer aos seus conteúdos, quer aos efeitos esperados com essa mesma formação quer ainda tendo em conta objetivos institucionais ou fins sociais. Formação, então, como processo é sempre formar alguém em qualquer coisa, por qualquer coisa e para qualquer coisa.

Seguindo esta lógica, Fabre (1994) considera existir um triângulo no que diz respeito às lógicas de formação: o formar *em* com uma lógica associada à didática, logo relacionada com conteúdos e métodos; o formar *por* associado à lógica psicológica de evolução do formado; o formar *para* associado a uma lógica socioeconómica de adaptação aos contextos culturais e profissionais. De certa maneira, as três dimensões estão sempre ligadas dado que um processo de formação se insere necessariamente num determinado contexto económico e sociocultural, como elemento de referência para os saberes a adquirir tendo em conta aqueles que são os sujeitos em processo de aprendizagem. Todavia, a tónica da formação pode recair sobre o *em*, o *por* ou o *para*, adquirindo múltiplas expressões em consonância com uma lógica dominante. Assim, poder-se-á equacionar a formação profissional, a formação psicológica e a formação didática, tratando-se respetivamente de preparação para o exercício de uma profissão, de desenvolvimento pessoal ou de construção de saberes.

Desta forma, equaciona-se a formação profissional, a formação psicossociológica ou a formação didática consoante se trate de preparação para uma profissão, de desenvolvimento pessoal ou de construção de saberes. Naturalmente, todos os tipos de formação podem confluir dentro daqueles que são os limites teóricos.

Para as práticas de tipo psicossociológico, a formação consiste sobretudo num processo de mudança global da pessoa, com modificações a nível da identidade e das representações sociais e a sua inserção social. Com efeito, trata-se de um trabalho centrado na normatividade do sujeito, mais do que em relação à sua conformidade para com as regras exteriores. É uma atividade que exige dispositivos e referenciais teóricos de uma relativa tecnicidade e fundamentados nas ciências humanas; essa formação pode alicerçar-se num quadro profissional num sentido alargado.

No que diz respeito à formação didática trata-se de uma formação centrada na instrução, portanto é uma formação que se pode focar na escola num sentido mais alargado, tendo em conta o conjunto dos processos cognitivos, afetivos e sociais de construção dos saberes. A ideia de formação científica é uma prática pedagógica que, centrando-se num trabalho de representações e de desconstrução dos obstáculos epistemológicos implica uma remodelação da pessoa em formação.

Do ponto de vista dos valores, o triângulo da formação é percorrido por uma dualidade de formação. Ora a formação é pensada segundo um modelo tecnológico ora como ajustado a uma situação de trabalho. Ora se procura a identificação com um modelo ora, pelo contrário, é o paradigma biológico que domina, visando a adaptação do sujeito à realidade que o rodeia. As oposições entre o modelo e a vida, do mecânico e do vivo, da auto e da heteroformação ainda atravessam as conceções de formação.

Como também o autor argumenta, do ponto de vista semântico, formar é sinónimo de transmitir conhecimentos com o objetivo de desenvolver a globalidade da personalidade, articulando teoria e prática. Mais recentemente, numa perspetiva enciclopédica, a formação declina-se no plural, com uma diversidade de lógicas: didática, psicológica, de adaptação; com uma diversidade de perspetivas: formação didática, psicossociológica, profissional com os seus problemas muito específicos. Um plural que pode, contudo, se organizar na lógica do triângulo da formação. Nesse espaço comum, cada tipo de formação constrói as suas lógicas dominantes privilegiando duas vertentes contíguas do triângulo.

Na problematização que Fabre (1994) faz sobre a caracterização da formação, o autor invoca uma constelação de quatro traços que remetem para quatro fatores: uma lógica de mudança qualitativa do sujeito; uma atenção focada na pessoa que está em formação e na situação de formação; uma articulação dos saberes aos problemas; uma relativa tecnicidade dos métodos ou dos dispositivos.

Em primeira instância, a formação implica a transformação da pessoa nos múltiplos aspetos cognitivos, afetivos e sociais e por relação à aprendizagem de saberes, de saber-fazer e de saber-ser. Trata-se de equacionar mudanças qualitativas mais ou menos profundas numa lógica de estruturação em detrimento da acumulação. Formar não é simplesmente ensinar um conjunto de conhecimentos; é, acima de tudo, incutir mudanças de comportamentos, de métodos, de representações e de atitudes; é um processo que como ponto de partida e como objetivo a totalidade da pessoa e que se realiza no contexto da totalidade da vida, assumindo assim um carácter holístico.

Aprendizagem e formação nos processos identitários

Segundo Courtois (1995), a formação alimenta a dinâmica da transformação identitária. Analisando as relações entre a evolução do conceito de identidade e a importância da experiência na transformação de identidades, a autora salienta a importância do contributo de diferentes esferas (território, cultura, profissão, família) na vida de cada indivíduo. Na sua perspetiva, alguns autores, que se têm dedicado a investigar esta questão, apresentaram novas linhas de pesquisa. Lipianski (1997) colocou a hipótese das estratégias identitárias para demonstrar como a identidade pode construir-se ou (re) construir-se de maneira diferente de acordo com as circunstâncias, privilegiando tanto a identidade pessoal como a identidade coletiva ou a do seu grupo de pertença. Tap (2009) desenvolveu a noção de *instruturação* do sujeito e das instituições, colocando em relevo a dialética entre processo de socialização e processo de identificação. Dito de outra maneira, o conceito de identidade não se caracteriza pela estabilidade, mas sim por uma desestruturação ou reestruturação permanente, ficando preso no sentido de identidade social ou de lugar. Dubar (1997) estudou a dupla dinâmica da identidade, como uma transação biográfica, que se desenvolve no tempo, em continuidade ou com ruturas, e a transação relacional que liga a identidade para si e a identidade atribuída pelos outros.

Num contexto de mudanças sociais e com a diminuição de balizas estáveis no plano coletivo, a atenção dos investigadores deslocou-se para o processo de interação entre a dimensão individual e a dimensão social da identidade. Trata-se mais de uma dinâmica de transformação identitária que de um conteúdo preciso (Courtois, 1995). Este é um aspeto da problemática da formação em que “a relação com o saber se torna mais importante que o próprio saber” (Chené, 1988, p. 89).

Como ainda Courtois sustenta, as transformações variam com a situação da experiência e a maneira como os sujeitos das experiências as transformam, segundo os sentidos que lhes atribuem e os saberes que adquirem, tratando-se também de uma atitude perante as mudanças. A autora coloca a hipótese de uma relação entre o desenvolvimento da autoformação que se coloca em prática: as mudanças não são apenas alterações, os sujeitos das experiências desempenham um papel ativo em relação às mudanças e têm consciência das questões e dos valores que estão em jogo.

A identidade profissional do professor apoia-se e distingue-se pelas práticas, saberes, competências, atitudes e relações que lhe permitem constituir uma especificidade própria. Parte dos saberes adquiridos pelo professor é adquirida nos contextos de trabalho e consequência das necessidades que o próprio trabalho impõe. No entanto, também resultam de interações múltiplas que se estabelecem entre os professores e os contextos sociais, culturais e profissionais. As diversas apropriações das experiências feitas ao longo da vida proporcionam as referidas interações e permitem a construção da identidade profissional. A formação experiencial adquire, assim, uma importância primordial e determinante para o desenvolvimento profissional. Como afirma Canário (2003),

a revalorização e a redescoberta do potencial formativo das situações de trabalho propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional (pp. 9-10).

No contexto dos processos identitários, a formação apresenta-se como um elemento centralizador, na medida em que percorre toda uma trajetória de vida. As aprendizagens experienciais articulam saber-fazer e conhecimento, ou melhor, teorias e práticas. No decurso das trajetórias profissionais, a importância das experiências no trabalho destaca-se porque são potencialmente geradoras de identidade profissional. A formação, entendida numa lógica de construção continuada, aglutina e valoriza as diferentes vertentes, quer em processos mais centralizados no espaço escolar quer em contextos de informalidade. Ao longo desse processo contínuo no tempo, ressalta o papel ativo e central do sujeito em formação, em interação com o seu tempo, contextos e as suas próprias dinâmicas, mas no centro das suas próprias decisões. O processo de formação conduz à capacidade de atribuição de sentido à própria vida promovendo uma maior coerência entre as experiências vivenciadas e as perspectivas de vida que se vão reorganizando (Couceiro, 1992).

Enquanto que a formação é um processo de construção global que se desenrola ao longo de um percurso de vida, interligando uma teia complexa de dimensões, as aprendizagens experienciais são uma situação particular localizada nessas dimensões, ocasionando transformações que produzem formação. De acordo com Josso (2002), as aprendizagens que se baseiam em experiências articulam aquilo que é o saber-fazer e saberes, teorias e práticas. Nesse sentido, a aprendizagem experiencial implica três dimensões existenciais: o conhecimento que o sujeito detém sobre si próprio, o conhecimento sobre a sua prática e uma reflexão crítica sobre as suas conceções. A formação, especificamente na sua dimensão pessoal e interior, conduz a uma mediação entre o conceito e os processos identitários.

Com efeito, a construção da identidade de um sujeito apoia-se na imagem que constrói sobre si mesmo, que é apresentada aos outros na forma como pretende que os outros o vejam. No decurso da vida adulta, a construção da identidade profissional é um processo complexo em que a experiência desempenha um papel primordial, na medida em que os saberes profissionais têm uma grande importância, nomeadamente na questão do reconhecimento e nas formas como se efetua a afirmação da imagem para si e para os outros (Fusulier & Maroy, 1996).

A formação, cimentada nas aprendizagens experienciais, não é um simples acumular de saberes; as experiências associadas ao conhecimento permitem ao sujeito assumir novas formas de ser, estar e pensar as realidades que o envolvem, uma nova imagem para si próprio e para os outros. A formação e os processos identitários criam algo semelhante a um terreno comum, no desenvolvimento da identidade e transformação do sujeito, em que a formação se assume como um processo de construção contínua de conhecimentos e a identidade como um reflexo necessariamente provisório desse mesmo processo. Segundo Barbier (1996), a formação é um investimento fulcral que está diretamente ligado ao significado que os sujeitos atribuem à dinâmica da mudança. Consequentemente, a predisposição dos sujeitos para a formação (e o reconhecimento que as aprendizagens daí advêm são importantes) resultam no desenvolvimento de dinâmicas que culminam em estados identitários de afirmação, de diferenciação ou de confirmação.

Por sua vez, a aprendizagem e a formação permitem uma proximidade aos demais e a si próprio, não apenas numa relação epistémica, mas sobretudo identitária e social (Charlot, 2002). Conforme sublinha este autor, a relação com os saberes não inclui só a apropriação de um saber académico, é também uma relação identitária porque “aprender adquire sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas conceções de vida, à sua relação com os outros, à imagem que tem de si próprios e à imagem que quer dar aos outros” (Charlot, 2002, pp 84-85). Na verdade, todos os saberes implicam processos de aprendizagem e de formação.

A formação é convocada para tomar a forma de uma elaboração de identidade pessoal, profissional ou sociocultural permitindo construir uma maior coerência entre as vivências de cada sujeito e as suas perspetivas.

3. Na rota dos (novos) saberes para a docência

Saberes dos professores – a pluralidade dos saberes para a docência

Do conhecimento tecnológico ao conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo

Equacionando as tecnologias em ambientes educativos

Conhecer e utilizar as ferramentas da *web 2.0*

O caso (paradigmático) dos blogues: origem, conceito e características

Blogosfera e tipologia dos blogues

Potencialidades pedagógicas dos blogues

3. Na rota dos (novos) saberes para a docência

As novas tecnologias de informação e comunicação, dadas as suas potencialidades enquanto instrumento educativo, começam, cada vez mais, a influenciar a atividade profissional dos professores. Os seus principais efeitos são, na minha perspetiva, proporcionar uma nova relação com o saber e um novo tipo de interação com os alunos.

(Ponte, 1998, p. 171)

A identidade profissional dos professores, como processo dotado de complexidade e de continuidade, reporta-se a um conjunto de formas de ser e de atuar que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional. Neste âmbito, aquilo que define o ser professor passa também pelos saberes que detém, o que implica olhar para os professores como profissionais que adquirem, desenvolvem e põem em prática saberes de múltiplas origens, no exercício do seu quotidiano profissional, em que exercem diferentes funções e desempenham variados papéis.

Neste contexto, podemos olhar para os professores como sujeitos ativos que mobilizam saberes e sabem adequá-los à complexidade de situações com que se depara, construindo desta forma um referencial teórico. Como observa Tardiff (2012),

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (p. 11).

Deste pressuposto emerge a pertinência de abordar os saberes profissionais docentes, relacionando-os com outros elementos constitutivos da identidade docente, dada a sua importância para aquele que é o trabalho desenvolvido pelos professores, quer se tratem de contextos relacionados com a sala de aula, quer com o trabalho que é desenvolvido fora desse espaço. Com efeito, os saberes profissionais são compósitos (Tardiff, 2012) e as práticas profissionais docentes também começaram a socorrer-se de saberes tecnológicos, além dos saberes que lhes servem de base.

Desta forma, neste ponto específico, afigura-se pertinente uma breve abordagem aos saberes de base que revestem as práticas docentes, com os conhecimentos e o saber fazer, as competências que colocam em prática no seu quotidiano profissional, em perspetivas apontadas por autores como Tardif, Lessard ou mesmo Gauthier, e lançar o olhar sobre os novos saberes que têm emergido, mercê da entrada e consequente uso de tecnologias nas escolas.

Saberes dos professores – a pluralidade dos saberes para a docência

Diversas interrogações evocam a questão do saber docente. A partir da definição de Tardif (2012) que consiste em definir o saber como plural na medida em que é formado por diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática quotidiana, muitas outras questões se colocam a propósito do saber docente.

Tratando-se de um saber heterogêneo, Tardif defende a ideia de não se poder separar o saber docente das suas condicionantes e do contexto do trabalho desenvolvido. Na verdade, tal como afirma o autor (Tardif, 2012), “o que os professores ensinam (os saberes a serem ensinados) e a maneira de ensinar (o saber ensinar) evoluem com o tempo e as mudanças sociais” (p. 13). Sendo adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma trajetória profissional, os saberes estabelecem uma relação estreita com o tempo: desde logo a aprendizagem começa por uma escolarização que pode ser mais ou menos longa, mas que liga o professor desde muito cedo na sua vida à escola. Depois começam a ser construídos gradualmente durante um período de aprendizagem que coloca um enfoque específico no saber ensinar. É durante esse período de aprendizagem que os professores entram em contacto com os denominados saberes de base para o ensino. Esses saberes remetem para diversas proveniências incluindo a formação inicial e contínua, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem lecionadas, experiência profissional, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os seus pares (Tardif & Lessard, 2000).

Atribuindo ao conceito de saber um sentido bastante abrangente, que engloba conhecimentos, competências, aptidões e atitudes, a classificação de saberes proposta por Tardif (2012) decorre da ideia de haver uma natureza diversa associada às suas origens, às diferentes fontes de aquisição dos saberes e ainda à relação que os professores estabelecem com os seus saberes e entre os seus saberes. Com efeito, o autor aponta para a existência de quatro tipos de saberes, ou categorias, que servem de base ao ofício do professor.

Em primeiro lugar, equacionam-se os saberes relacionados com a formação profissional que consiste num conjunto de saberes baseados nas ciências da educação. Os saberes profissionais constituem um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Na verdade, é sobretudo no decorrer da sua formação inicial que os professores entram em contacto com as ciências da educação que produzem conhecimentos e tentam também que sejam incorporados na prática do professor. Não sendo a prática docente apenas um objeto de saber das ciências da educação, é igualmente uma atividade que mobiliza diversos outros saberes que são denominados pedagógicos. Na perspetiva do autor (Tardif, 2012), estes saberes apresentam-se como reflexões que advêm da prática educativa, “reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p. 37). Na verdade, os saberes

pedagógicos criam uma articulação com as ciências da educação na medida em que tentam de forma sistemática integrar resultados de pesquisa às concepções que propõem.

Além deste primeiro conjunto de saberes, resultante da articulação dos saberes das ciências da educação e de saberes pedagógicos relativos a métodos e técnicas, as práticas docentes caracterizam-se pelos saberes sociais que pertencem a diferentes campos do conhecimento, por isso são saberes reconhecidos e identificados como disciplinares. Estes são os saberes específicos da área da docência do professor, com relação direta aos conteúdos que vai ensinar. Igualmente se sabe que os professores sujeitam esses conteúdos a uma série de transformações. Nessa perspectiva, Schulman (1996), Chevallard (1985) e Durand (1996), outros autores que também se dedicaram ao estudos dos saberes docentes, mostram, cada um dentro de um determinado prisma, que os professores e a escola produzem conhecimento sobre conhecimentos disciplinares que vão ser lecionados. Assim, Schulman (1996) fala de conhecimento pedagógico dos conteúdos, Chevallard (1985) coloca a tônica na transposição desses conhecimentos aplicados à didática e Durand (1996) faz alusão ao conceito de imagem operativa emprestada da ergonomia cognitiva dada toda uma série de analogias, de metáforas a que os professores recorrem para transmitir os conteúdos.

No decorrer da trajetória profissional, os professores também adquirem os denominados saberes curriculares, sendo saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais que selecionam como modelos de formação e de cultura. Em concreto, apresentam-se como programas escolares, organizados em objetivos, conteúdos e métodos que os professores aprendem a aplicar.

Como quarto grupo de saberes, Tardif (2012) foca os saberes experienciais. No exercício das suas funções e nas práticas profissionais, os professores desenvolvem saberes que resultam da experiência e são validados pela experiência. Sendo específicos, os saberes experienciais ou práticos baseiam-se no trabalho diário e no conhecimento do meio. São, na verdade, os saberes resultantes da vivência diária do professor. Com efeito, os professores articulam diversos tipos de saberes na sua atividade que ganham um estatuto diferenciado dos saberes experienciais porque são os que advêm da vivência de situações concretas em que se baseiam as práticas e a competência profissional. Na impossibilidade de estabelecer um controlo sobre os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, os saberes experienciais permitem ao professor distanciar-se dos saberes que ficam fora dessa esfera prática.

Os saberes experienciais constituem um conjunto de saberes que se caracterizam pela atualização; são adquiridos e revelam-se necessários no domínio das práticas docentes. São saberes de cariz prático que não se encontram sistematizados em teorias. Formam um conjunto de representações que servem de base às interpretações, compreensão e orientação dos professores sobre a sua ação em todas as

suas dimensões. No entender de Tardif (2012), os saberes experienciais constituem a cultura docente em ação, na medida em que fornecem ao professor certezas relativas ao contexto de trabalho na escola, de forma a promover a sua integração. Dessa forma, os saberes experienciais apresentam três objetos ou condições da profissão: i) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais intervenientes das suas práticas; ii) as diversas obrigações e normas às quais o trabalho deve submeter-se; iii) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

A partir de diferentes investigações sobre o trabalho docente, o conceito de saber definido por Tardif é estruturado em função de três concepções de saber na cultura da modernidade: a subjetividade, o julgamento e a argumentação. Atendendo à primeira concepção, a noção de saber realiza-se sob a lógica da existência de verdades, prevalecendo o pensamento racional: “o saber cognitivo é um saber subjetivo, é uma construção oriunda da atividade do sujeito e ora concebida segundo um modelo de processamento da informação, ora segundo um modelo biológico de equilíbrio” (Tardif, 2012, p. 194). A vertente do julgamento considera o saber como uma produção intelectual, dependendo da representação subjetiva do sujeito. Tardif considera que “só os discursos sobre factos podem ser definidos como saber no sentido restrito: o saber limita-se ao juízo de realidade e exclui os juízos de valor, a vivência, etc” (p. 150). Nessa linha de sentido, a capacidade intelectual do sujeito é determinante para a construção do saber, em detrimento das suas experiências, que deixam de ser tão determinantes. Por último, a argumentação discute o saber como “atividade discursiva que consiste em tentar validar por meio de argumentações e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação” (Tardif, 2012, p. 196). Em síntese, o saber é argumentação tratando-se da atividade discursiva por meio da qual o professor tenta validar uma proposição ou uma ação, geralmente, por meio da lógica, da dialética ou da retórica. Assim, o saber não se reduz à simples atividade dos juízos; implica um apelar às razões da verdade dos juízos.

Uma das condições necessárias a todas as profissões é a formalização dos saberes necessários para a concretização das tarefas que o seu exercício implica. Mas, na visão de Gauthier et al. (1997), no ensino, a reflexão sobre esta matéria tem tardado a surgir, facto que leva os autores a evocar uma posição diferente que quer ultrapassar as ideias pré-concebidas de “um ofício sem saberes” ou de “saberes sem ofício” para “um ofício de saberes” onde se destaca a pluralidade dos saberes.

Na verdade, é possível desenvolver essa visão considerando que a docência envolve a mobilização de vários saberes que se constituem como uma espécie de reservatório do qual o professor retira os ensinamentos necessários para fazer face às exigências das situações (Gauthier et al., 1997). Desse

reservatório fazem parte os saberes: i) disciplinares; ii) curriculares; iii) das ciências da educação; iv) da tradição pedagógica; v) da experiência; vi) da ação pedagógica.

Estes tipos de saberes profissionais, no fundo, apresentam uma diversidade organizada muito na senda dos estudos de Tardif (2012), pondo em comum os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação e os saberes experienciais, aos quais Gauthier et al. (1997) acrescentam a vertente pedagógica, desenvolvida numa dupla perspectiva. Com efeito, estes autores acrescentam este outro conjunto de saberes que remetem quer para a tradição pedagógica quer para a ação pedagógica. A perspectiva dos saberes da tradição pedagógica mostra que, mesmo antes de iniciar a formação para a docência, um professor já detém uma determinada representação da escola que se revela uma matriz para guiar o seu comportamento. Considerando a hipótese deste saber baseado em costumes comportar erros, é o saber da experiência que o vai adaptar, ou modificar, ou então, é validado pelo saber da ação pedagógica. E na ausência de um saber de ação pedagógica, o professor continuará a fazer uso da experiência, dos costumes, do bom senso.

Relativamente ao saberes da ação pedagógica, Gauthier et al. (1997) afirmam que estes são o resultado dos saberes experienciais dos professores quando tornados públicos e validados pelas pesquisas que se centram em situações de sala de aula. Este saber é produzido pelo professor no contexto específico da docência da sua disciplina.

Como Tardif (2012) observa, os saberes docentes são os conhecimentos que cada professor detém: aqueles que têm origem na formação profissional e na ação que envolvem as ciências da educação. De facto, o termo mobilização de saberes é frequentemente usado pelo autor que com o seu uso pretende transmitir a ideia de apropriação e de reconhecimento de saberes específicos da docência, saberes que são adquiridos e mobilizados tanto desde a formação inicial, e ao longo do processo de formação, como quotidianamente ao longo das trajetórias profissionais. Consequentemente, o saber dos professores é plural, compósito, heterogéneo, porque liga, no exercício do trabalho, não só os conhecimentos como o saber -fazer bastante diversificado, com origens muito diferentes e de natureza diversa. A docência encerra a mobilização de toda uma série de saberes que são usados na prática profissional. Por esse motivo, as trajetórias profissionais percorrem os caminhos de construção e de reconstrução de saberes e de experiências.

A docência, entendida como profissão, assume-se como um campo de conhecimentos que pode ser sujeito a uma sistematização. Essa sistematização decorre da ideia de ser necessário estudar o conteúdo do ensino, ou seja, sobre o conhecimento que os professores têm do conteúdo do ensino e do modo como estes conteúdos se transformam em ensino. Desta forma, Shulman (1987) identifica no conhecimento profissional (dos professores) sete dimensões ou categorias que o professor convoca no exercício da docência: i) conhecimento do conteúdo, ou seja, mais uma vez a natural

importância dada aos conteúdos que são alvo da docência; ii) o conhecimento do *currículum* é referente ao domínio específico dos programas e das estruturas que servem de ferramentas de trabalho para os professores; iii) o conhecimento pedagógico geral refere-se ao princípios necessários à organização e gestão da sala de aula; não sendo exclusivos de uma única disciplina, ultrapassam a dimensão do conteúdo; iv) conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais e das suas origens filosóficas e históricas; v) conhecimento sobre os alunos atendendo às várias dimensões da sua individualidade e ao dinamismo que imprimem; vi) conhecimento dos contextos remetendo para as diferentes situações que envolvem a sala de aula e a especificidade das culturas dos alunos; vii) conhecimento pedagógico do conteúdo: caracterizado como uma simbiose entre o conhecimento do conteúdo e a pedagogia, é a forma particular de tornar os conteúdos compreensíveis através da sua desconstrução e como forma de envolver todas as outras dimensões que o processo de ensino-aprendizagem encerra. Como professor de uma determinada disciplina em particular, os seus conhecimentos geram uma especificidade e a importância do conhecimento do conteúdo específico que cada professor deve deter alia-se à importância que a reflexão teórica e epistemologia sobre esse conhecimento pode trazer. Das diferentes categorias identificadas, esta é a que representa o maior interesse do ponto de vista da didática da disciplina porque reúne uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo como se ensina. De facto, tal como Shulman (1987) enfatiza, o conhecimento pedagógico do conteúdo engloba “as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa expressão, a forma de representar e formular os conteúdos para os tornar compreensíveis” (p. 9). O realce e o destaque dados a esta categoria de conhecimentos ligam-se ao facto de não ser um tipo de conhecimento adquirido de forma mecânica dado que nasce da elaboração pessoal do professor ao deparar-se com a necessidade de modificar, para uma forma ensinável, os conteúdos que aprendem e que tem de transmitir.

Shulman (1987) realça ainda o modo como cada professor tem de proceder ao envolvimento entre as duas dimensões: partindo do domínio e profundo conhecimento do conteúdo específico, o professor faz uso da pedagogia para transformar esse conhecimento em conteúdo perceptível e entendível para os seus alunos. No fundo, cada docente tem domínio sobre os saberes docentes em três níveis: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento do ensino do conteúdo; o conhecimento pedagógico. Cada docente precisa perceber quais os conceitos e conteúdos fundamentais da disciplina que leciona por forma e, por consequência, levar à compreensão sobre os fundamentos e raízes históricas e epistemológicas dos conceitos que leciona. Estas ajudam a discernir e diferenciar um conteúdo central da disciplina que leciona de conteúdos que podem ser acessórios.

Considerando que tanto a escola, como alunos e professores mudam com o tempo e com os contextos, também a questão dos saberes carece de atualização. Emerge um novo cenário em que é necessária uma apropriação crítica das tecnologias. Daí a pertinência de abordar a mobilização de saberes do domínio tecnológico uma vez que estão cada vez mais presentes no cotidiano profissional. No fundo, são múltiplas as dimensões fundamentais no processo de construção de saberes quer se trate de saberes científicos, quer pedagógicos ou técnicos.

Do conhecimento tecnológico ao conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo

A prática docente impele à mobilização de uma multiplicidade de saberes que são provenientes de diversas áreas do conhecimento, entre as quais os saberes necessários para usar os recursos tecnológicos.

Partindo do modelo proposto por Shulman (1987), que se desenvolve no pressuposto que se baseia na ideia de os saberes para a docência envolverem conhecimento do conteúdo e conhecimento da pedagogia, Mishra e Koehler (2006) retomaram a teoria daquele autor para ampliar o conceito introduzindo um terceiro elemento: o conhecimento tecnológico. Esta teoria decorre da ideia de considerar os saberes para utilizar as tecnologias entendidos como um novo domínio do conhecimento que os professores precisam deter.

Com base no pressuposto de Schulman, de que os professores precisam de dominar os conteúdos a ensinar e simultaneamente detêm competências pedagógicas, Mishra e Koehler (2006) partem do conceito de que as tecnologias podem desempenhar um papel fundamental nesta simbiose e, desse modo, de tornar os conteúdos compreensíveis para os alunos na medida em que as tecnologias apresentam um potencial de infinitas possibilidades que podem tornar esses conteúdos mais acessíveis.

Adicionar o conceito de conhecimento tecnológico ao conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo possibilitou uma nova dimensão para a integração das tecnologias no ensino uma vez que implicou ter uma visão para a sua integração com a pedagogia e o conteúdo. Por consequência, o modelo proposto por Mishra e Koehler (2006), e que também apresenta os conhecimentos de base do professor, é constituído por uma trilogia, agregando os saberes pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo. Sempre com base na teoria de Schulman, Mishra e Koehler desenvolvem o conceito de o conhecimento tecnológico ser incorporado aos outros saberes docentes de forma a que o professor possa fazer a articulação desses conhecimentos, congregando adequadamente as tecnologias nas suas práticas e assim delineando novas estratégias pedagógicas. Com efeito, o modelo de Mishra e Koehler vem acentuar a sobreposição de domínios, a partir da trilogia constituídas pelos conhecimentos de

conteúdo, pedagógico e tecnológico, clarificando a articulação de relações entre os três domínios e entre os domínios que se geram a partir desses.

Dessa forma, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento da pedagogia e o conhecimento da tecnologia formam as novas bases do saber docente que, nas suas interseções, vão dar origem a uma nova perspectiva e entendimento sobre os domínios do saber. Com efeito, dessas interseções resultam outras bases de conhecimento, o que é equivalente a ter como ponto de partida as ligações entre os conteúdos curriculares, a pedagogia e a tecnologia para obter novas categorias. Assim, sempre tendo presente a conceção de conhecimento para Schulman, Mishra e Koehler (2006) preconizam: i) o conhecimento do conteúdo que incide sobre os conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos e engloba o conhecimento dos conceitos referentes a uma determinada área do saber. Este conhecimento permite aos professores conhecer e entender os conteúdos dessa disciplina que lecionam, saber distinguir os conceitos centrais; ii) o conhecimento pedagógico incide sobre os métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, na sua envolvência com as finalidades e objetivos. Este tipo de aprendizagem remete para questões que asseguram a gestão da sala de aula, a planificação das aulas e a avaliação dos alunos. Como afirmam Mishra e Koehler (2006), “o conhecimento pedagógico requer uma compreensão das capacidades cognitivas, sociais e teorias de desenvolvimento da aprendizagem e como essas se aplicam aos alunos em situação de aula” (p. 1026). O conhecimento pedagógico permite dar ao professor o entendimento sobre como os alunos constroem os seus próprios conhecimentos, adquirem competências e desenvolvem a disposição para a aprendizagem e exige que o professor saiba transmitir os objetivos que visam a lecionação de um determinado conteúdo; iii) o conhecimento tecnológico é definido por Mishra e Koehler (2006) como sendo conhecimento que se desdobra em tecnologias intituladas *standard* como os livros, giz e o quadro e tecnologias mais avançadas como a internet e o vídeo. No fundo, os autores reúnem as tecnologias tradicionais e as novas tecnologias concluindo que, como as últimas estão em permanente mudança, o conhecimento tecnológico precisa de atualização sistemática sobre as tecnologias específicas para o ensino e aprendizagem, exigindo do professor a capacidade para aprender e adaptar-se às mudanças, constituindo-se como os saberes necessários à utilização de tecnologias e que precisam ser entendidas como um novo domínio dos saberes para a docência; iv) o conhecimento pedagógico do conteúdo visa reunir o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, numa visão também semelhante à teoria de Schulman, em que o conhecimento serve de base para determinar quais as abordagens de ensino que melhor se coadunam com determinados conteúdos. O conhecimento pedagógico do conteúdo envolve ainda o conhecimento de estratégias de ensino que promovam a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular tendo como ponto de partida os conhecimentos de que os alunos são detentores. Este tipo de conhecimento apela ainda a formas alternativas de entender a mesma ideia ou situação; v) o conhecimento tecnológico pedagógico visa

fornecer a compreensão sobre como usar determinadas tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem, apostando na integração dessas tecnologias como estratégias pedagógicas o que implica determinar as potencialidades pedagógicas que cada ferramenta tecnológica encerra. O conhecimento tecnológico pedagógico remete para a compreensão sobre os limites e possibilidades de tecnologias específicas e como podem ser mobilizadas em contextos educativos em que se afigura que determinadas estratégias resultam melhor com a devida utilização de uma vertente tecnológica. No entanto, o que fica em evidência é que o uso de aplicações informáticas, como o *powerpoint*, recorrendo ao projetor de vídeo, para explanação de conteúdos, não podem ser considerados conhecimento tecnológico pedagógico; vi) o conhecimento tecnológico do conteúdo visa o conhecimento de ferramentas tecnológicas que podem ser usadas numa determinada disciplina; assim, um professor precisa de conhecer não só os conteúdos que ensina mas também a maneira de ensinar esse conteúdo recorrendo ao uso de uma dada tecnologia. Faz parte integrante do conhecimento tecnológico pedagógico saber escolher as tecnologias mais adequadas aos conteúdos a ser lecionados dado que, no fundo, o conhecimento tecnológico pedagógico é determinado pela relação do conteúdo com a tecnologia. Por conseguinte, além de necessitar refletir sobre os conteúdos, o professor tem de refletir sobre a forma como esses conteúdos podem ser melhor lecionados, recorrendo às tecnologias e percebendo como os alunos podem aprender melhor pela ação das tecnologias mais adequadas aos conteúdos; vii) o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo é definido por Mishra e Koehler (2006) como uma forma emergente de conhecimento que engloba e ultrapassa as três componentes do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia. O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo abarca o ensino de conteúdos curriculares recorrendo a técnicas pedagógicas, métodos ou processo de ensino que usam de forma apropriada as tecnologias para lecionar os conteúdos, atendendo não só a uma forma diferenciada, mas também às necessidades dos alunos. Este conhecimento emerge quando o docente utiliza em simultâneo os seus saberes no campo das tecnologias com os saberes no domínio da pedagogia e da didática e ainda os conteúdos científicos da sua área curricular.

Segundo Koehler e Mishra (2008), o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo constitui-se uma base de ensino de características eficientes recorrendo às tecnologias e condição necessária para uma eficaz integração das tecnologias no âmbito das atividades curriculares. O domínio deste conhecimento impele o professor a compreender que práticas pedagógicas podem proporcionar em que as tecnologias sejam utilizadas em função da construção do saber pelo aluno e não simplesmente como um apoio para o professor na sua função de ensinar.

Na perspetiva de Harris e Hoffer (2009), o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo veio provocar uma transformação na forma como entendemos o processo de desenvolvimento profissional

de um professor que ensina com recurso às tic e as integra na sua disciplina. Isto implica a ideia de perceber como o professor alicerça as suas decisões em que une as suas atividades de ensino com as tecnologias. O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo decorre do pressuposto de saber usar as tecnologias, na disciplina que o professor leciona, estando integrado num determinado contexto educativo e almejando a promoção da construção do conhecimento autónomo do aluno, relativamente a determinados conteúdos, e de forma a atingir os objetivos educativos que delineou.

O conceito do conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo encerra a premissa de que a postura dos professores no que concerne as tecnologias é multifacetada e uma combinação ideal para a integração das tecnologias no ensino resulta de uma simbiose equilibrada entre os conhecimentos do domínio científico ou dos conteúdos e paralelamente também a nível pedagógico e tecnológico (Coutinho, 2011).

Desta forma pressupõe-se que o uso das tecnologias em contexto educativo precisa ser organizado no sentido de um desenvolvimento equilibrado daquelas que são as competências tecnológicas e pedagógicas e em função daquelas que são as especificidades da área curricular que o professor ensina. Na verdade, a aprendizagem precisa ter em conta os conhecimentos que o professor já detém sobre determinadas tecnologias, e para as quais já pode ter desenvolvido competências tecnológicas e pedagógicas, e considerar uma evolução gradual para o uso de aplicações mais complexas, sofisticadas e inovadoras (Costa et al., 2012).

Mishra e Koehler (2006) salientam ainda a ideia de os professores terem de fazer mais do que simplesmente aprender a usar as atuais ferramentas disponíveis: os professores também vão ter de aprender sistematicamente novas técnicas e novas competências na medida em que as atuais tecnologias rapidamente se tornam obsoletas. O que significa que se está a viver um contexto completamente novo, e nesse aspeto, muito diferente do momento em que foram feitas as primeiras conceptualizações sobre o tema, em que as tecnologias estavam padronizadas e relativamente estáveis. Na verdade, as propostas dos dois autores não preconizam o desenvolvimento de planificações de aulas inteiramente virtuais e controladas por máquinas, mas o conhecimento e a descoberta de caminhos em que as tecnologias podem promover um ensino de qualidade em determinadas áreas do currículo.

Equacionando as tecnologias em ambientes educativos

Pela sua idade, muitos professores pertencem a uma geração que foi alfabetizada e culturalmente instruída com recurso a formas impressas (Meirinhos, 2006). Está-se perante a situação que, segundo Prensky (2001), é designada por imigração digital. Na realidade, assiste-se ao facto de haver uma esmagadora maioria de docentes que viu surgir as tecnologias e assistiu à sua importação para o contexto escolar tendo, por isso, passado por um processo de adaptação. Este processo nasceu da necessidade de começar a adquirir conhecimentos, às vezes mesmo os mais básicos, como saber utilizar os computadores. Em contrapartida, os alunos destas gerações já nasceram rodeados de tecnologias, tornando-os nativos digitais, também segundo a designação atribuída por Prensky (2001).

A partir da constatação de que as tecnologias e o universo tecnológico também já tinham chegado às escolas, os professores assumem novos papéis e partem para a utilização mais efetiva das tecnologias nas atividades docentes. Com efeito, a integração das tecnologias nas práticas letivas veio a revelar-se um processo gradual com a passagem por diferentes etapas.

Para Raby (2004), integrar as tic com finalidade de preparação e de concretização de atividades de ensino e de aprendizagem, de gestão do ensino e do desenvolvimento profissional é uma das competências profissionais que os professores necessitam deter. Na verdade, no exercício profissional, os professores podem utilizar as tecnologias eficazmente nas diversas vertentes da sua atividade profissional. Desde logo, precisam possuir um espírito crítico no que diz respeito às vantagens e aos limites do uso das tic como suporte ao ensino e à aprendizagem, compreender as possibilidades que as tic proporcionam no plano da pedagogia e da didática e saber integrá-las de forma apropriada e pertinente. No trabalho com os alunos, é igualmente importante transmitir-lhes a capacidade de usar as tecnologias como forma de suporte e desenvolvimento das suas aprendizagens.

De facto, as aprendizagens percorreram dois caminhos. Primeiramente, houve uma aposta na formação técnica, isto é, a aprendizagem foi pensada numa dimensão mais instrumental perspetivando o uso do computador como mais uma ferramenta profissional. Num segundo plano, as tecnologias impeliram os professores a aprender a saber utilizá-las para fins pedagógicos e a transportá-las para a sala de aula; por isto, a inclusão das tecnologias nas atividades escolares obriga a um duplo esforço, uma vez que se operam conhecimentos de natureza instrumental associados a outros de natureza conceptual (Coutinho, 2009).

Uma integração pedagógica eficaz das tic é definida, de acordo com Raby (2004), como uma utilização habitual e regular das tecnologias na sala de aula por professores e alunos, num contexto de aprendizagem ativa, real e significativa, como suporte para melhoria do processo de ensino e de

aprendizagem. Aprender a integrar as tic eficazmente em contexto de sala de aula pode significar passar por um processo complexo. Esta autora concluiu ainda que as tecnologias são integradas nas práticas docentes através de diferentes fases, num processo que se torna gradual. O modelo de integração das tic proposto por Raby (2004) pressupõe quatro fases: i) sensibilização; ii) utilização pessoal; iii) utilização profissional; iv) utilização pedagógica. Com efeito, numa primeira fase a sensibilização para o uso das tic passa por um contacto direto ou indireto que remete para a existência de recursos tecnológicos relacionados com o seu uso em ambiente profissional ou pessoal, usados por colegas ou por amigos. A seguir a esta fase, a motivação desperta a curiosidade ou vontade de experimentar, motivação que também se pode basear num interesse ou necessidade pessoal. Assim, a exploração e apropriação começam com a produção de documentos que têm a ver com necessidades e interesses pessoais, a que se alia a pesquisa de informações também em consonância com os interesses pessoais, o que resulta no começo do domínio dos fundamentos técnicos.

Tendo em conta os contornos do presente estudo, são mais relevantes as fases de utilização profissional e de utilização pedagógica. A fase de utilização profissional remete para o uso das tic no âmbito das atividades profissionais docentes, mas ainda sem interação direta com os alunos. Chegar a esta fase tem, frequentemente, a ver com a necessidade de preparar materiais para os alunos, produção de documentos em ligação com tarefas de natureza profissional e pesquisa de informação relacionada com conteúdos de ordem profissional. Por consequência, surge a entrada na fase seguinte que, por sua vez, se subdivide em cinco diferentes etapas. A motivação para passar à etapa seguinte, porta de entrada na utilização pedagógica, é sugerida por oportunidades, interesses ou curiosidade de experimentar um campo novo. Na etapa de familiarização, os professores envolvem os alunos na utilização de ferramentas tecnológicas como recompensa ou forma de ocupação. É uma fase que se caracteriza também por medo e insegurança, em que os professores questionam a pertinência de usar as tic. Na etapa de exploração, os professores recorrem às tic para enriquecer as suas atividades letivas, visando a aquisição ou aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências transversais relacionadas com as tic pelos alunos. Nesta fase, as tic servem de suporte a um tipo de ensino mais magistral. Na etapa de infusão, os professores dinamizam atividades frequentes de transmissão e de construção de conhecimentos que têm como objetivo desenvolver competências relacionadas com as tic. A última etapa, designada como etapa de apropriação, caracteriza-se por uma utilização frequente e regular das tic por parte dos alunos, num quadro de aprendizagem ativa e significativa, orientada para o cumprimento de objetivos. Este tipo de atividades permite o desenvolvimento de competências não só disciplinares mas também transversais.

No processo de integração pedagógica das tic, sendo aquele dotado de complexidade, são igualmente relevantes os fatores que podem influenciar esse processo, quer de forma positiva quer de forma

negativa. Raby (2004) apresenta uma proposta de tipologia que se baseia em cinco categorias, ou melhor, cinco fatores de ordem: i) contextual como o tempo, a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e a sua acessibilidade; ii) institucional como a liderança e o envolvimento dos responsáveis de um estabelecimento escolar; iii) social como o espírito de colaboração entre colegas e a pertença a uma rede de utilizadores de tic; iv) pedagógica como as crenças educativas e as práticas pedagógicas; v) pessoal como as atitudes e o investimento de tempo. Como conclui Raby (2004), o êxito do processo de integração pedagógica das tecnologias pelos professores está sempre influenciado por um conjunto de fatores que se interrelacionam.

Ao equacionar caminhos para acompanhar as novas formas de relação com o saber e de transmitir esse saber, o grande desafio, em termos de conhecimento científico-curricular e de práticas de sala de aula, é determinar como recorrer às tic sem cair na banalização e sem perder de vista os objetivos impostos pela pedagogia e pela didática.

Compreender a utilização das tic é compreender as novas formas não só de aceder ao conhecimento como também de aprender. Em função do nível que cada professor leciona e da disciplina de docência, várias competências e conhecimentos devem ser equacionados. No entanto, na globalidade, *a priori*, o professor deve conhecer as implicações sociais e éticas das tic, poder dominar o uso do *software* utilitário (usado sobretudo em contexto de trabalho fora da sala de aula) e *software* educativo para, consequentemente, fazer uso das tic em situações de ensino-aprendizagem (Ponte, 1998).

Nesse sentido, Costa (2010, pp. 6-7) aponta como macro competências do professor relativamente ao uso das tic: i) deter conhecimento atualizado sobre recursos tecnológicos e seu potencial de utilização educativo; ii) acompanhar o desenvolvimento tecnológico no que implica a responsabilidade profissional do professor; iii) executar operações com *hardware* e sistemas operativos (usar e instalar programas, resolver problemas comuns com o computador e periféricos, criar e gerir documentos e pastas, observar regras de segurança no respeito pela legalidade e princípios éticos, ...); iv) aceder, organizar e sistematizar a informação em formato digital (pesquisa, seleciona e avalia a informação em função de objetivos concretos...); v) executar operações com programas ou sistemas de informação online e/ou off-line (aceder à Internet, pesquisar em bases de dados ou diretórios, aceder a obras de referência, ...); vi) comunicar com os outros, individualmente ou em grupo, de forma síncrona e/ou assíncrona através de ferramentas digitais específicas; vii) elaborar documentos em formato digital com diferentes finalidades e para diferentes públicos, em contextos diversificados; viii) conhecer e utilizar ferramentas digitais como suporte de processos de avaliação e/ou de investigação; ix) utilizar o potencial dos recursos digitais na promoção do seu próprio desenvolvimento profissional numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (diagnosticar necessidades, identificar objetivos);

x) compreender vantagens e constrangimentos do uso das tic no processo educativo e o seu potencial transformador do modo como se aprende.

Estas competências remetem para um relativo grau de complexidade o que significa um desafio para os professores percorrer o caminho destas aprendizagens. A construção destas aprendizagens e a sua utilização passam por constar que se podem atingir determinados objetivos. Assim, para Ponte, Varandas e Oliveira (2010), há três objetivos que se destacam no uso das tecnologias: em primeiro lugar, constituem “um meio educacional para apoiar a aprendizagem dos alunos”. Em segundo lugar, são “um instrumento de produtividade pessoal, para preparar materiais para as aulas, para realizar tarefas administrativas e para procurar informação e materiais”. Por último, assumem-se como “um meio interativo para interagir e colaborar com outros professores e parceiros educacionais” (p. 3).

O impacto que as tic têm vindo a provocar, como novas formas de aceder e de transmitir conhecimento, lançam as bases para discussão sobre o papel do professor, enquanto intermediário desse processo. Esta não será uma questão pacífica e colocará necessariamente os professores perante tensões e dilemas. Em qualquer época e sob qualquer pretexto, a inquietude é necessária para desencadear as necessárias e fundamentadas reflexões.

A proliferação de formas de aceder ao conhecimento, sobretudo massificadas, não tem de ser entendido forçosamente como um adversário; a enorme força e sucesso das tic pode reverter a favor de um trabalho potencialmente produtivo e educativo. Tal facto impele os professores a incluir estes recursos na sala de aula: “o professor que pretenda manter-se no antigo papel de fonte única de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha” (Esteve, 1995, p. 101). Todavia, o professor tem de aprender a utilizar estas tecnologias, não podendo descurar uma formação apropriada. Exige-se a capacidade de saber lidar com o conhecimento que é proporcionada através destes meios. Dito de outra forma, é necessário que o professor desenvolva aprendizagens sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas, para assim se desenvolver a confiança imprescindível para posterior trabalho com os alunos.

Desta maneira, afigura-se importante trazer à discussão esta propensão (e também motivação) por parte dos docentes para a aprendizagem e inclusão de tecnologias na forma de ensinar, nomeadamente através de situações de ensino e de aprendizagem dinamizadas pelos professores, atendendo aos conteúdos que leciona e considerando que o uso das tecnologias implica uma mudança nas formas como se pensa o uso das tecnologias e na postura com que são utilizadas.

Neste sentido, autores como Guastavigna (2006) ou Papert (1997) preconizam a denominada mentalidade ou fluência tecnológica desenvolvida em resultado da combinação de aspetos

tecnológicos e cognitivos das tecnologias e os aspetos pedagógicos e didáticos do currículo. Com efeito, a mentalidade tecnológica, ou seja, a predisposição para adquirir competências de elevado nível nos domínios tecnológico e cognitivo, é definida por Guastavigna (2006) como uma predisposição geral que se caracteriza por explorar com coragem os ambientes computacionais, de forma a fazer uso dos recursos tecnológicos de modo intensivo, prolongado e extensivo, denotar um certo propósito de curiosidade e vontade de conhecer e explorar novos ambientes e novos recursos, por forma a dedicar tempo à exploração de novas ferramentas. Na sua conceção de mentalidade tecnológica, o autor salienta ainda a capacidade de transferir aprendizagens anteriores e incorporar novas aprendizagens na resolução de problemas práticos e no desenvolvimento de estratégias pessoais autónomas a fim de resolver problemas. Preconizar uma mentalidade tecnológica é também encetar uma forma, cada vez mais consciente, de pensar estratégias de aprendizagem que são ergonomicamente úteis para controlar uma complexa máquina multifuncional como é o computador, usando e produzindo objetos imateriais através de uma interface gráfico-simbólica. Assim, nesta perspetiva, o professor necessita atingir plena autonomia no que diz respeito ao funcionamento do computador, entendido como uma máquina, e interfaces, tendo em vista o conhecimento sobre projetar percursos e atividades educativas. As competências do professor não se esgotam, assim, nos aspetos técnicos, apenas compreendo a lógica e o funcionamento da interface de comunicação, e permitem-lhe saber construir contextos significativos no domínio do ensino e da aprendizagem.

Numa outra abordagem ao conceito de mentalidade tecnológica, Papert (1996) adota, em alternativa, a expressão fluência tecnológica e enfatiza a ideia de surgir um uso natural das tecnologias, com regularidade e extensivamente, nas práticas quotidianas, atendendo às suas potencialidades. O conceito implica, segundo o autor, não somente desenvolver a capacidade de saber usar toda uma série de ferramentas tecnológicas, especialmente quando abordamos o tema das tecnologias que se usam com fins pedagógicos, mas avançar para um outro nível, em que se é capaz de construir significados com essas ferramentas atendendo à natureza das áreas científicas e aos conteúdos que se pretendem ver desenvolvidos.

Assim, a fluência pedagógica ultrapassa a simples utilização das ferramentas tecnológicas para atingir um nível de capacidades em que se desenvolve a reformulação de conhecimentos, em que a expressão é criativa e adequada aos fins delineados, com vista a produzir e fazer gerar informação. Sendo fluente tecnologicamente, o professor conhece e desenvolve competências com as ferramentas tecnológicas que lhe permitem atingir fins educacionais como explorar, criar, modificar e adaptar essas ferramentas de forma a produzir novas ideias e conceitos em vez de apenas as saber utilizar (Kafai, 1999).

Segundo Mallmann et al. (2013), para se construir uma definição de fluência tecnológica é necessário falar na capacidade de mediar processos de ensino e de aprendizagem recorrendo a conhecimentos

sobre planificação, estratégias metodológicas, conteúdos, material didático e tecnologias educacionais em rede, com destaque para ambientes virtuais. Com efeito, a integração das tecnologias educacionais pode potenciar a mediação na realização de ações com os alunos para desafiar, problematizar, fomentar a reflexão e o sentido crítico, promover a autonomia e a emancipação. Através da reflexão crítica, o professor avalia as potencialidades pedagógicas e didáticas dos recursos utilizados, as práticas implementadas e a sua própria atuação.

Deste modo, desenvolver fluência tecnológica implica um aperfeiçoamento consecutivo, com base em novos conhecimentos e novos modos de aplicação das tecnologias. Ser fluente implica o desenvolvimento das capacidades relativas à utilização de ferramentas, de saber explicar as finalidades de utilização dessas ferramentas e seu modo de aplicação, em diversos contextos que tanto podem ser pessoais como sociais e profissionais. A fluência tecnológica baseia-se, assim, na aquisição de conceitos fundamentais, nas capacidades intelectuais e ainda em deter competências contemporâneas. Os conceitos fundamentais reportam-se a conhecimentos teóricos, tais como os que estão relacionados aos computadores, a redes, a sistemas de informações. São os conhecimentos técnicos que permitem ao utilizador das tecnologias a compreensão relativa às ferramentas que utiliza e aos recursos que pode dinamizar. As competências contemporâneas ultrapassam o simples uso da internet e permitem o entendimento sobre tudo o que é possível dinamizar com as tecnologias. As capacidades intelectuais implicam pensar as tecnologias com elevado nível de abstração, compreendendo os conceitos que lhes estão associados e levando a desenvolver a capacidade de as utilizar criticamente em situações complexas, nomeadamente as que se reportam a fins educacionais (Mallmann, 2012). Em suma, este conjunto de fatores em articulação permite desenvolver uma atitude crítica para avaliação das metodologias mais adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

A introdução e o uso sistemático das tic podem ser vistos como contributo para uma maior literacia tecnológica de docentes e alunos: a escrita pode exprimir-se de um modo mais aberto e flexível quando se usa um processador de texto e que ainda permite a correção automática. A competência da leitura pode ser desenvolvida porque há uma infinidade de documentos disponíveis. Além do desenvolvimento das competências da escrita e da leitura, permite aprender a procurar informação, aprender a comunicar, aprender a colaborar e aprender a participar na sociedade, entre outras.

As tic têm um potencial de promoção da interdisciplinaridade: a internet pode facilitar esta aprendizagem colaborativa, se o professor conceber projetos em que os alunos e demais intervenientes no processo educativo possam realizar atividades, resolver problemas em cooperação e participar em tarefas comuns. A diversidade de recursos não tem fim, embora exija grande rigor nas escolhas para que resulte numa prática pedagógica consistente e sustentada.

A partilha de recursos *online* liga professores a outros professores, professores a alunos e até mesmo os encarregados de educação podem seguir os trabalhos realizados pelos seus educandos. Os cadernos diários em papel podem ser substituídos por versões digitais ou virtuais. O objetivo que preside a estes propósitos dos professores é aprender e ensinar a aprender. Para isso contribuem os conteúdos disponibilizados através da net, sob as mais diferentes formas, como os blogues, que permitem a introdução de comentários e direcionam para outros trabalhos produzidos pelo professor, e os fóruns que, em ambos os casos, permitem o apoio aos alunos fora do espaço escolar e numa extensão do tempo escolar. A inovação, como conceito presente na docência, permite repensar os *currícula*, numa mediação feita pela pedagogia e pela didática. Esta é uma perspetiva aberta e flexível possibilitada pelo uso das tic, “o que provoca mudanças na dimensão do espaço e do tempo da aula, do contexto de aprendizagem, das formas de comunicação, das modalidades de interação e dos modos de construção do conhecimento” (Almeida, 2012, pp. 10-11).

Do ponto de vista teórico, a importância de recorrer às tic prende-se com a capacidade que os professores têm para desenvolver de uma forma dinâmica, consciente e crítica as mudanças (Costa, 2012). Perceber o potencial pedagógico da sua utilização numa determinada área disciplinar implica determinar *a priori* a que tipos de objetivos se adequam e a que aprendizagens específicas, atendendo à sua possível eficácia e à economia de tempo. Em causa coloca-se também a questão da motivação pessoal, aliada a uma certa tendência para o uso das tecnologias, traduzindo-se em competências que vão permitir trabalhar o campo da didática de uma determinada disciplina e introduzir um trabalho pedagógico que recorre às tecnologias.

Inicialmente, a *web* trouxe a possibilidade de aceder a inúmeros recursos como textos, imagens, vídeos e sons. Com a *web.2*, abriu-se a possibilidade de equacionar o uso de inúmeros recursos e aplicações *online* que vieram proporcionar o acesso à informação e também a colaboração, criação e partilha de materiais, permitindo a hipótese a qualquer utilizador de os produzir e partilhar de imediato (Costa, 2012). As reconhecidas potencialidades destas ferramentas foram identificadas por alguns professores que passaram a tirar partido destas possibilidades de criação e partilha de materiais, revelando preferência por blogues, *podcasts* ou *wikis*.

As alterações educativas eficientes passam pela reunião harmoniosa do desenvolvimento simultâneo dos saberes científicos e pedagógicos, numa ação concertada com o desenvolvimento em tic, para se estruturarem com professores capazes de enfrentar os desafios dos tempos futuros. Há um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo do tempo, mesmo tendo em conta que os percursos são sempre distintos, porque se estrutura em práticas comuns. Ao longo da carreira, o professor constrói e reconstrói os seus conhecimentos, conforme a necessidade e as suas próprias experiências.

Aliando as alterações metodológicas às possibilidades tecnológicas, abre-se uma nova realidade de conhecimento e desenvolvimento de competências de natureza transversal, como o pensamento crítico e o uso ético da informação (Costa, 2012; Patrocínio, 2004). Deste modo, um trabalho baseado nas tic apoia-se na perspectiva de haver um processo de apropriação por parte dos professores que recorrentemente requer o domínio de ferramentas *web*, quer como meio de produção quer como meio de expressão. O desenvolvimento de materiais e de recursos serve o objetivo de concretização de um projeto com fins educativos, atendendo às especificidades de cada área disciplinar, para utilização na sala de aula e como ligação às atividades desenvolvidas na sala de aula.

Em síntese, a aquisição de saberes e competências que envolvem o uso de tecnologias deve enquadrar-se em três áreas fundamentais (Silva & Gomes, 2000): i) os saberes de carácter instrumental e utilitário que habitualmente se designam por alfabetização informática; ii) saberes e competências ao nível da seleção e integração da informação, com vista à transformação da informação em conhecimento; iii) saberes quanto ao desenvolvimento de formas de expressão e comunicação em ambientes virtuais.

Como referem Costa, Peralta e Viseu (2007), há três pilares centrais que norteiam o desenvolvimento profissional dos professores para o uso esclarecido e crítico das tecnologias na aprendizagem e no desenvolvimento global dos alunos. Desde logo, ter uma visão estratégica significa que o professor é capaz de questionar porquê, para quê e como usar as tecnologias em contexto educativo. Na etapa seguinte, atuando no campo prático, só a experimentação e a prática efetiva nos diferentes contextos de trabalho com os alunos permitem a concretização que conduzirá à reflexão e eventual mudança, nomeadamente a nível das atitudes. O reconhecimento do valor efetivo de utilização das tecnologias resulta das experiências efetivas que, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento das competências específicas. Da conjugação destes três fatores surgem a efetiva apropriação de saberes e competências e as oportunidades de inovação com tic.

Ainda estes autores acrescentam que o crescimento e desenvolvimento profissional do professor se verificarão de acordo com um percurso evolutivo que se baseia em diferentes etapas. As etapas de visão, plano estratégico e prática antecederem aqueles que devem ser os momentos de interação e, finalmente, de reflexão. Cada professor necessita percorrer as etapas deste processo cíclico, o que implica; i) começar pela construção do seu próprio *rationale*, ou seja, a construção de uma lógica que implique compreender o porquê, para quê e como usar as tecnologias e que tipo de tecnologias; ii) decidir quais as atividades a serem desenvolvidas com os alunos tendo em conta os recursos disponíveis e articulando com os conteúdos programáticos; iii) passar para o plano prático, concretizando a plano definido; iv) dialogar com os seus pares (ou eventualmente, outros elementos)

com o objetivo de ultrapassar eventuais dificuldades surgidas; v) refletir sobre o modo como o processo decorreu tendo como objetivo a consolidação ou a reformulação de práticas.

As tecnologias podem ser usadas para contribuir no sentido de que novos caminhos se percorram no domínio da didática ou da pedagogia. Tal como em relação a outros domínios, as escolhas dos professores e a atitude que preconizam são determinantes para os resultados finais da sua utilização. Nesse sentido, o desenvolvimento do verdadeiro potencial educativo das tecnologias reside em escolhas assertivas que assentem nos conteúdos a trabalhar, nos contextos de aprendizagem e ferramentas tecnológicas mais eficazes de forma a explorar o potencial educativo que podem oferecer. As possibilidades de utilização da internet, como forma de acesso ao conhecimento e a plataformas de aprendizagem, elegem-se dentro de um leque de opções que o mundo virtual proporciona. Para Serra (2001), a internet não é apenas um meio de informação; é antes um meio para a troca de informações e, por isso, se assume como um ambiente comunicacional. Para Castells (2004), a internet não se constitui meramente como uma tecnologia que permite uma rede de comunicações: é um “instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana” (p. 311).

As tic propiciam novas formas de proporcionar aprendizagens que se concretizam não só nas formas possíveis de aceder a um conjunto de informações, mas também permitem delinear processos de colaboração entre os membros de uma mesma comunidade, práticas que se constituem essenciais para contruir o sentido de integração e de pertença.

Neste âmbito, é importante atender a um conjunto de fatores que, de certa forma, contribuem para a integração das tecnologias educativas. Desde logo, de acordo com Amante (2007), a colocação de computadores em salas de aula constituiu-se como o ponto de viragem para que a sua integração ocorresse verdadeiramente. A adequada integração das tecnologias nas atividades curriculares “permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (Amante, 2007, p. 114). A perspetiva desta autora aponta para que as atividades desenvolvidas a partir do uso das tecnologias sejam vistas como novas oportunidades educativas, devidamente contextualizadas e integradas num todo que lhes conferirá sentido e permitirá atingir os objetivos delineados, assumindo como mais um instrumento no trabalho desenvolvido.

Como novas formas de acesso ao conhecimento e de construção de saberes, as tecnologias proporcionam experiência e realização do trabalho docente, de forma autónoma e criativa. Um dos aspetos que se destaca no trabalho dinamizado com as tecnologias diz respeito às interações, incentivando a comunicação, quer seja entre pares, quer seja nas relações entre professores e alunos e demais elementos da comunidade virtual. O desenvolvimento de competências relacionadas com a escrita elege-se como um estímulo para as interações, nomeadamente quando é necessário o apoio

dos professores em situações de realização de atividades que impliquem a correção, esclarecimento de dúvidas e, por isso, desta forma se desenvolvam aprendizagens. A interatividade é uma ação recíproca, ao permitir o uso integrado e interativo de diversas ferramentas. No que diz respeito a uma parte do trabalho desenvolvido pelo professor, associa-se, em primeiro lugar, o enorme potencial das tecnologias como fonte para as mais diversas pesquisas, desde a possibilidade de consulta a publicações que se encontram *on line* até à consulta de infindáveis páginas sobre os mais diversos recursos. Em concreto, a internet não se constituiu só como um campo de pesquisa, mas tornou-se também um meio de colaboração entre colegas, lugar para discussão e partilha comum de experiências e práticas pedagógicas. De facto, o desenvolvimento de práticas colaborativas pode ser uma das facetas mais dinamizadas e recorrentes por parte dos professores que pretendam encontrar soluções para problemas em comum num caminho de aprendizagem verdadeiramente partilhado (Serra, 2001).

De acordo com um estudo desenvolvido por Flores, Peres e Escola (2009), os professores tendem a recorrer às tecnologias para pesquisar, na *internet*, conteúdos programáticos, elaboração de materiais de apoio para os alunos trabalharem nas aulas e em casa, consulta de planificações, preparação das mais variadas atividades, fichas de trabalho de colegas, pesquisa de imagens e informações para enriquecer as fichas de trabalho, pesquisa bibliográfica e realização de leituras *on line*. A procura das ferramentas mais adequadas varia de acordo com os objetivos que procuram atingir. Assim, se há professores que procuram ferramentas de apoio à exposição e modo de consolidação de conhecimentos, outros procuram ferramentas que possibilitem acesso a novos modos de aprendizagem e um ensino mais informal que vise estimular a construção do conhecimento e o crescimento individual e coletivos dos alunos. Por conseguinte, a utilização de tecnologias gira em torno de dois eixos: por um lado, surge a preocupação curricular e, por outro, a preocupação em desenvolver um projeto curricular de turma.

Em 2004, Castells expressava a ideia de se estar a viver uma mudança histórica impulsionada pelas tecnologias que afetava as formas de viver, de pensar, de comunicar. No que concerne o campo da educação, acentuaram-se as interrogações relacionadas com o que se aprende, como se aprende e onde se aprende. Assim, impôs-se a necessidade de repensar a posição da escola atendendo ao aparecimento das tecnologias e a influência que necessariamente se fez sentir. Os professores sentiram “necessidade de procurar novos modelos de prática pedagógica com recurso às tic que promovam contextos e competências diversificadas de molde a acompanhar a tendência global da atualidade, de reagir com maior flexibilidade, rapidez e competência” (Flores, 2010, p. 2). Para a autora, a utilização de recursos tecnológicos, por parte dos professores, tem vindo a concretizar-se de forma gradual no que diz respeito à mobilização dos equipamentos. O seu aparecimento e o

apetrechamento das escolas têm proporcionado a sua utilização, sobretudo em situação de sala de aula.

O contexto de uma sociedade em transformação e os requisitos desta recente era tecnológica impulsionam o aparecimento do computador na escola e muito concretamente no espaço da sala de aula. Esta realidade gera desafios quanto à docência integrando tic que, mais uma vez, obrigam a uma prática profundamente reflexiva. As mudanças tornam-se mais complexas porque implicam delinear novas estratégias metodológicas encontrando aquelas que se enquadram melhor na execução de objetivos e no enquadramento dos conteúdos.

Na realidade, utilizar tecnologias permite que a aprendizagem aconteça quer presencialmente quer à distância. Na segunda hipótese, os materiais que o professor tem oportunidade de elaborar são colocados *on line* ficando assim disponíveis para consulta a partir de qualquer dispositivo eletrónico. Entre as principais vantagens desta situação, pode enumerar-se o respeito pelo próprio ritmo de aprendizagem do aluno, a combinação de materiais com diferentes formatos (visuais e auditivos), um só material ficar acessível a um número ilimitado de alunos que o pode consultar repetidamente e permite ainda respeitar a individualidade, mas também tende a incentivar a interatividade. No âmbito das práticas pedagógicas, a integração das tic no dia a dia profissional do professor implica o plano da planificação e preparação de aulas para, na fase seguinte, aplicar esses momentos em situação de sala de aula. No fundo, estabelecer uma estratégia de planificação ou conceptualização, concretização e posterior avaliação. Como componente essencial deste processo, o professor necessita também desenvolver uma prática de reflexão contínua e sistemática. Só o momento da reflexão permitirá reforçar as suas práticas e, eventualmente, reformulá-las (Costa, 2012).

Area (2007) esclarece que

o uso pedagógico significa saber planificar atividades ou unidades didáticas apoiadas no uso das tic, prever os objetivos e a natureza da aprendizagem do aluno quando empregue a dita tecnologia, organizar tarefas para a alfabetização informacional do aluno, saber agrupar e gerir situações de sala de aula, selecionar sítios *web* ou atividades na internet, saber criar materiais didáticos de natureza multimédia e interativa, organizar foros de debate ou de colaboração entre alunos doutras escolas, coordenar usando a internet com outros professores participantes em projetos colaborativos a distância, etc.” (p. 19).

No mesmo sentido, e mais sinteticamente, os materiais produzidos e as situações planificadas em ambiente escolar, envolvendo tecnologias, necessitam seguir três condições fundamentais (Ramos, 2007): i) o currículo pode ser o ponto de partida organizador e estruturante das situações de aprendizagem; ii) as situações de aprendizagem podem promover a aquisição da gramática simbólica e funcional da aplicação utilizada; iii) as situações de aprendizagem podem, finalmente, aprofundar as diferentes dimensões relativas aos conteúdos e processos em estudo.

Para Amante (2007), “uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares” (p. 114). Por consequência, as atividades dinamizadas a partir das tecnologias são pensadas como novas oportunidades educativas.

O tradicional manual da disciplina, em papel, tem surgido em paralelo à sua versão digital. Com o seu aparecimento, o professor passou a poder usar não só o computador, mas também o vídeo projetor ou o quadro interativo. Com estes equipamentos, surgem aplicações informáticas que se foram introduzindo no quotidiano das práticas docentes. A partir desta realidade, alteram-se algumas dinâmicas de sala de aula com a possibilidade de gerir a utilização das ligações que a versão digital do manual proporciona. Urge a reflexão sobre as possibilidades e potencialidades didáticas e pedagógicas dos equipamentos e dos instrumentos, na forma de quando os usar e a que propósito usar.

A combinação dos aspetos tecnológicos associados aos aspetos pedagógicos e didáticos prende-se com o desenvolvimento de múltiplas competências que se desenvolvem em contexto escolar. O desenvolvimento da mentalidade ou fluência tecnológica é equivalente à utilização das tecnologias, não só com segurança técnica, mas também com um firme sentido cultural e ainda ético.

Na verdade, o importante é que o professor consiga saber construir significados usando as diferentes potencialidades que as tecnologias lhe proporcionam, tornando-se, por conseguinte, um instrumento que permite a construção do conhecimento de forma autónoma e colaborativa.

A integração de tecnologias nas atividades escolares requer um duplo esforço: um de natureza conceptual e outro de carácter instrumental (Levis, 2007). Com efeito, trata-se de conceber novas maneiras quer de transmitir quer de aceder ao conhecimento e aplicá-las de forma real em sala de aula. Segundo a perspetiva deste autor, as tic incorporam um universo de saberes múltiplos, que as tornam uma disciplina complexa, em que se distinguem quatro dimensões principais: i) dimensão operativa – reporta-se ao uso do computador, de dispositivos e de aplicações básicas de *software*; ii) dimensão técnica – reporta-se aos componentes eletrónicos de computadores, respetivos periféricos e redes, incluindo a montagem, configuração e instalação de equipamentos e redes informáticas; iii) dimensão linguística – reporta-se às linguagens de programação que regulam o funcionamento de computadores e de outras tecnologias, baseados numa lógica booleana e na utilização de algoritmos matemáticos; iv) dimensão sociocultural - reporta-se aos usos sociais das tecnologias e suas repercussões sociais, culturais e económicas da incorporação destas tecnologias em distintos âmbitos das nossas vidas.

Ainda segundo Levis (2007), cada uma destas dimensões interrelaciona-se com formas distintas de considerar conceções socioeducativas do uso das tecnologias em contexto escolar: por um lado,

ensinar a usar o computador opunha-se à ideia de utilizar esta máquina como instrumento de apoio ao ensino de disciplinas tradicionais. A expansão da informática e da internet proporcionou uma renovação de ideias nas formas de usar o computador como ferramenta auxiliar da didática. Daí decorre a enunciação de quatro concepções socioeducativas no ensino e aprendizagem com as tic, de modo geral, e com a informática particularmente: i) concepção técnico-operativa – ensinar e aprender restringem-se a uma dimensão técnica e operatória dos recursos informáticos. Posicionando-se numa linha tradicional da escola que deve ensinar a usar o computador, não permite práticas pedagógicas necessariamente inovadoras, mas também não as exclui; ii) concepção instrumental-utilitária – propõe a utilização das tic como recurso didático, como uma ferramenta complementar que facilite o processo de ensino e de aprendizagem transversal a todas as disciplinas. O computador e a internet são considerados fundamentais para melhorar a educação acreditando não ser necessário alterar aqueles que são os moldes da escola tradicional; iii) concepção integradora-educacional – propõe que computadores com ligação em rede devem ser utilizados para desenvolver projetos pedagógicos inovadores como projetos colaborativos, trabalho em rede, uso de hiperligações. Esta concepção decorre da ideia de que o ensino não deve limitar-se só à transmissão de informação; pelo contrário, considera que ensinar e aprender é um processo ativo em que as pessoas constroem a sua própria compreensão do mundo explorando, experimentando, debatendo e refletindo; iv) concepção linguística-cultural – fundamenta-se na dimensão linguística da informática, apontando para a necessidade de ensinar os princípios da linguagem que regula o funcionamento dos computadores e outros meios informáticos.

Para Gros (2004), ocorreram transformações no processo de ensino aprendizagem que decorrem em torno de um eixo central que são os conhecimentos. Assim, a autora defende a ideia de se reforçarem formas inovadoras de aprendizagem e de se criarem novos cenários. A mudança relaciona-se com estilo de gestão, a atitude e a formação dos professores, os enfoques pedagógicos e novos estilos de aprendizagem. Nesta perspetiva, em todos os exemplos de boas práticas, as tic não eram um objetivo em si, mas apenas um simples mecanismo.

As tecnologias permitem criar ambientes de aprendizagem que vieram alterar as relações com a pedagogia e a didática:

a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências e exige novas competências para ensinar a aprender. Deste modo, o professor delega o seu papel de ensinar para orientar os alunos na aprendizagem (Flores, Escola e Peres, 2009, p. 725).

Desta forma, as tecnologias podem ser usadas como material educativo fechado (hipermédia e material educativo através da internet) ou como ferramenta para aceder a material aberto (não foi inicialmente concebido com propósitos educativos). A primeira hipótese permite desenvolver uma

linha de atuação semelhante à aula tradicional, com a inovação a distância, ao passo que a segunda se orienta para uma aprendizagem aberta que procura na internet uma forma de aceder à informação (Flores, 2010).

A internet proporciona múltiplas possibilidades, permitindo a criação de novos ambientes, sejam eles reais ou virtuais, em que as experiências se podem desdobrar e multiplicar impulsionando os professores a percorrer novos caminhos na preparação e execução das suas aulas e demais trabalhos, pedagógicos ou não. A mudança gerada pelas tecnologias, e pela internet em particular, remete para a ideia expressa por Carneiro de que “a precipitação das sociedades de informação e do conhecimento – que desabam do final do século e do milénio como poderosas alavancas de transformação – parece ter desequilibrado a balança em favor das dinâmicas de mudança.” (Carneiro, 2001, p. 87).

Assim, as mudanças operadas em consequência da utilização de tecnologias vieram permitir o desenvolvimento de competências tecnológicas que incluem o conhecimento de sistemas operativos, ferramentas de trabalho em rede, aplicações informáticas diversas e ainda as inúmeras ferramentas e serviços da *web*. 2.0, que trazem para o contexto educativo a produção de recursos digitais e a construção do próprio conhecimento de conteúdo, do qual os alunos se apropriarão (Barbosa, 2014).

A internet, ao permitir delinear novas estratégias pedagógicas, implica interligar com eficácia e eficiência aqueles que são os conteúdos e a pedagogia da disciplina a lecionar. O professor do século XXI concebe práticas pedagógicas bem contextualizadas nos currículos e nas teorias da aprendizagem suportadas pelas tecnologias, usando-as para realçar a exploração dos conteúdos programáticos.

A apropriação gradual de ferramentas tic tem conduzido ao desenvolvimento de competências tecnológicas. As tic constituem um objeto de aprendizagem inicial que incide nos saberes tecnológicos para, em seguida, se promover a articulação com a dimensão curricular. A etapa de transformação assegura a dimensão unificadora quando promove o desenvolvimento de competências transversais e ao incluir aprendizagens que não podem ocorrer sem recurso às tecnologias.

Conhecer e utilizar as ferramentas da *web* 2.0

A primeira geração da internet, a *web* 1.0, teve como principal atributo a enorme quantidade de informação disponível a que todos podiam aceder (Coutinho & Alves, 2010).

A mudança de paradigma da *web* 1.0 para a *web* 2.0 apresenta-se como uma evolução em termos de potencial para a utilização educativa. Enquanto que a primeira geração da internet oferecia uma enorme quantidade de informação em que o papel do utilizador se limitava a ser de um mero espetador, que não tinha possibilidade de alterar ou reeditar os conteúdos, na *web* 2.0 o utilizador passa a ser consumidor e produtor de informação, dadas as facilidades de criação e de edição das

páginas *online*, com o aumento do número de servidores disponíveis e a sua gratuidade e ainda o aumento das ferramentas e das possibilidades de publicação (Coutinho & Bottentuit Júnior, 2007).

Para Coutinho (2009), podemos entender a segunda geração da *web* (*web 2.0*) como um novo olhar sobre o potencial inovador da internet, passando pela participação intensificada do efeito-rede; isto significa que a filosofia subjacente a este novo paradigma de comunicação passa pela ideia de que os participantes se envolvem de forma mais ativa, uma vez que de simples consumidores passam a produtores que contribuem para a estruturação de conteúdos. A *web 2.0* permite ainda uma maior abertura no acesso e uso da informação disponível, concorrendo para dinâmicas mais acentuadas no que diz respeito à partilha e interatividade. Além deste aspeto, ainda é de considerar a internet como um meio facilitador da comunicação não só dos professores entre si e dos professores com os alunos, mas também com os demais elementos da comunidade escolar.

Nesse sentido, a internet, como meio facilitador da comunicação, coloca ainda ao dispor, e com relativa facilidade de utilização, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. Com efeito, como ferramentas de comunicação síncrona incluem-se o *chat*, a videoconferência e a audioconferência. Este tipo de ferramentas permite a comunicação em tempo real e promove um tipo de discurso espontâneo que motiva a construção de respostas rápidas, assim como uma grande amplitude de diálogo que, no entanto, poderá levar a alguma dispersão em relação aos assuntos que estão a ser debatidos. As redes de comunicação assíncrona funcionam como ambientes virtuais baseados em texto que são convidativos à participação dos alunos na medida em que o imediatismo das respostas permite clarificar rapidamente dúvidas e apoiar tomadas de decisão. Como ferramentas de comunicação assíncrona incluem-se o correio eletrónico, o fórum, o *newsgroup*, as listas de discussão e os quadros de aviso. A reflexão permitida pelo modo assíncrono permite levar os participantes a uma mais profunda reflexão sobre as ideias em debate e sua consequente compreensão (Coutinho & Alves, 2010).

O termo *web 2.0* é da autoria de Tim O'Reilly que a propósito da expressão afirmou que a *web 2.0* é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva (Gomes, 2005).

Podendo enquadrar os professores entre estes utilizadores, é ainda Coutinho (2009) que defende que as ferramentas da *web 2.0* podem permitir incentivar os alunos a encarar a escola como uma continuidade das suas práticas habituais na net, permitindo dessa forma uma tranquila conciliação e divertimento entre educação formal e não formal.

Ao desenvolver competências relacionadas com o uso das tecnologias, os professores estão a valorizar a importância de planificar atividades educativas que impulsionam o desenvolvimento e construção do conhecimento. Este processo implica saber claramente estabelecer a devida adequação com a faixa etária dos alunos, a escolha da ferramenta tecnológica mais conveniente em função da escolha dos conteúdos a trabalhar, motivando a criatividade, a reflexão e o pensamento crítico.

Das diferentes ferramentas disponíveis na web 2.0 destaca-se o blogue. Outras ferramentas, como também a wikipédia e o podcast são exemplos de uma nova geração de serviços que permite publicar rapidamente sem necessidade de conhecimentos muito aprofundados de programação e com uma enorme rapidez. Outros recursos tecnológicos frequentemente utilizados são a plataforma *moodle*, apresentação de diapositivos recorrendo ao *powerpoint*, correio eletrónico, quadro interativo, recurso a *software* e sítios educativos.

Para Águas (2010), diversas escolas têm em funcionamento autênticas comunidades virtuais de aprendizagem dinamizadas sobretudo com a plataforma *moodle*. Dessa forma, “propiciam uma interação permanente e interna entre professores e alunos, oferecendo uma ampla diversidade de funções e potencialidade ao nível da comunicação e disponibilização de conteúdos” (Águas, 2010, p. 38).

Apelando à inovação no uso das tecnologias em contexto educativo, o professor tende a evoluir do papel de mero transmissor de informação para mediador desses conhecimentos e das aprendizagens, para que os alunos possam aprender em ambientes que se classificam como desafiantes e motivadores. Nessa perspetiva, as tecnologias permitem que os professores promovam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do seu conhecimento, do desenvolvimento da colaboração, da cooperação e autoestima. Assim, os professores continuaram a produzir os seus próprios documentos com a diferença de que podem, através das ferramentas *web* disponíveis, rapidamente publicar e partilhar em rede (Coutinho, 2009).

Concluem Coutinho e Alves (2010) que

a utilização educativa das tic em geral, e dos serviços da internet em particular, pode funcionar como fator catalisador de mudanças fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem, viabilizando novas formas de aprender em contextos diversificados (reais ou virtuais) de aprendizagem (p. 220).

O caso (paradigmático) dos blogues: origem, conceito e características

O termo inglês *weblog* está na origem da palavra que, de acordo com a grafia portuguesa, é *blogue*. Decompondo a palavra original, para compreender o que significa, obtém-se um primeiro elemento, que é *web*, que significa rede, e *log*, que significa diário de bordo, e que tem a sua raiz em *to log*, ou seja, registar num diário de bordo. Se estas ideias são relativamente consensuais entre os diversos autores que têm estudado os blogues, o mesmo não se pode afirmar quando à autoria do termo. De facto, há uma oscilação de opiniões entre atribuir a criação a Dave Winer, autor do *weblog Scripting New*, e Jorn Barger, autor de *Robot Wisdom Weblog*, ambos datados de 1997 (Baltazar & Aguaded, 2005). Paralelamente a estes nomes, surge Tim Berners Lee, tido como pioneiro na criação de um *weblog* intitulado *What's new in 92*, sítio eletrónico que concebeu para divulgar as novidades do recém-criado projeto *world wide web* (Orihuela & Santos, 2004).

Embora definir *blogue* seja uma tarefa difícil, dada a sua rápida evolução (Alvim, 2007), genericamente, o termo *blogue* corresponde à ideia de criação de uma página *web*, que lembrando a formulação de um diário de bordo, remete para um registo que se pretende diário, ou frequente, mantendo uma atualização assídua, num espaço virtual que se afigura acessível a todos. Para Orihuela e Santos (2004), os blogues são o primeiro género nativo nascido na *web*.

Diferentes autores se têm dedicado à construção e ao estudo dos blogues, surgindo desde cedo algumas definições. Por exemplo, um dos seus atribuídos autores, Dave Winer, em 2002, afirmava que os blogues são sítios eletrónicos frequentemente atualizados que ligam artigos de qualquer ponto da *web* e apresentam comentários. Winer acrescenta ainda que um *blogue* é semelhante a uma visita guiada, com muitos percursos possíveis, e em que cada um desenvolve a sua própria audiência.

Por seu turno, Jorn Barger, em 1999, referia-se aos blogues como uma página na internet em que o seu autor liga muitas outras páginas que pensa serem interessantes. O formato permite colocar uma nova entrada no topo da página, o que possibilita ao visitante poder atualizar-se rapidamente, percebendo que caminho tinha percorrido na sua última visita.

Com efeito, os blogues apresentam uma estrutura padrão, o que significa ter um formato específico com algumas variáveis e que se constituem como uma forma que os distinguem no universo da internet. Esta estrutura resulta de um conjunto de blocos de conteúdos em forma de texto ou de imagens, que se vai renovando. Como os blogues se regem em função de uma ordem temporal, isto é, as publicações mais recentes são colocadas na parte de cima, é fácil um visitante perceber que novos conteúdos foram introduzidos (Silva, 2003).

No que diz respeito à sua estrutura, construir um blogue implica ter de encontrar uma certa organização para um determinado número de elementos disponíveis na sua construção. Desde logo o cabeçalho e o título ocupam a área central, e imediatamente abaixo nessa zona central, o espaço é ocupado através da colocação de mensagens (tradução para o termo original em inglês *post*, também frequentemente traduzido por entrada ou mesmo artigo). As mensagens são, na realidade, as unidades de informação que suportam a estrutura de um blogue.

Inicialmente, estas mensagens eram constituídas apenas por texto que, com a evolução, têm vindo a fazer-se acompanhar de outros elementos e remetendo para ligações consideradas de interesse pelo autor. Além de imagens, os avanços das tecnologias têm permitido alterar significativamente o formato dos primeiros blogues. Assim, de um tempo em que o blogue apenas suportava texto passou-se a poder incluir imagens, vídeos, sons e formas síncronas de comunicação, como o *chat*. Estas funcionalidades dos blogues têm sido possíveis fruto da sua facilidade de utilização. Na verdade, para conceber um *videoblog* (ou *vblog*) apenas é necessário aceder ao site *Youtube* que de forma fácil permite publicar um vídeo num blogue. Também começou a ser relativamente comum encontrar o formato *fotoblogs* (ou *flogs*), designação adotada para a partilha de fotografias num formato blogue (Fonseca, 2007), ou ainda os denominados *edublogues*, termo que nasce da união de educação com blogue, por se constituírem ferramentas com o principal objetivo de apoiar o processo de ensino aprendizagem em contextos educativos (Toral, 2004). A evolução da oferta de serviços tem permitido criar novos cenários para o desenvolvimento dos blogues; assim, recentemente, os terminais móveis e as redes de acesso à internet sem fios vieram permitir a atualização dos blogues, originando o termo *moblog* que resulta da fusão das palavras *mobile* e *blog*.

De acordo com Gomes e Lopes (2007), esta evolução das tecnologias veio permitir publicar conteúdos através de um qualquer dispositivo móvel, pelo que

a sindicância de conteúdos proporcionada pela norma RSS, permitindo a criação de *moblogs*, será provavelmente um dos pilares de desenvolvimentos futuros, permitindo manter informados os *bloggers* sobre as atualizações dos seus blogues favoritos, criando condições para uma maior dinâmica comunicacional que poderá potencializar aspetos motivacionais no sentido de uma maior participação/envolvimento dos leitores dos blogues, importante em termos de aprendizagem (p. 120).

A cada comentário fica associada uma data de entrada, o que permite que os blogues se caracterizem por uma cronologia inversa dos acontecimentos, em que a mensagem mais recente é a que consta primeiro associada, muitas vezes, a comentários. Os comentários também são textos que os visitantes dos blogues podem escrever e que apresentam a possibilidade de serem lidos e, por sua vez, também comentados quer pelo próprio autor do blogue quer pelos visitantes. Para Gomes (2007), é a ferramenta comentários que permite alimentar uma dinâmica muito interessante nos blogues.

Cada blogue contém um arquivo de mensagens que pode ser organizado, por exemplo, tendo em conta uma determinada temática, numa organização por categoria ou por marcadores. Este arquivo permite aceder rapidamente às mensagens publicadas sobre um determinado tema ou assunto.

Outra das características dos blogues remete para a possibilidade de o seu autor não precisar de escrever extensamente sobre um determinado assunto, recorrendo em alternativa a ligações ou *links* de referência que permitem aceder a mais informação sobre esse assunto, o que demonstra, mais uma vez, a dinâmica que o blogue pode permitir.

A autoria dos blogues pode ficar a cargo de um só autor, que também pode ser designado por bloguista (Varandas, 2004), ou múltiplos autores. Uma das funcionalidades do blogue é precisamente permitir a multiplicação de autores, o que significa que vários utilizadores podem ser autores do blogue e assim é-lhes dada a permissão de colocar não só as mensagens, mas também comentar as mensagens colocadas pelos demais coautores e visitantes, desenvolvendo nesta vertente a dimensão comunicativa e o trabalho com cariz colaborativo. Assim, o blogue acaba por ser um espaço de partilha de ideias de pessoas com interesses em comum. A interação entre autor, ou autores, do blogue e os visitantes manifesta-se através dos comentários que são colocados e que vão alimentado uma certa ação e uma linha de continuidade.

Nas colunas laterais do blogue, é possível encontrar diferentes elementos, tais como o perfil do autor, que aqui pode inserir as informações que considerar pertinentes sobre si próprio, e a lista de outros blogues e ligações à *web*. Esta última ferramenta, denominada *blogroll*, é concretamente sinónima de publicitar no blogue uma lista de outros blogues e de sítios eletrónicos que o seu autor aconselha.

No rodapé, podem constar diversos elementos, desde o contador de visitas ao blogue até outras ferramentas, como sejam a possibilidade de saber as estatísticas de acesso ao blogue, o local a partir do qual foi consultado, identificação das mensagens mais lidas e a possibilidade de introduzir mensagens a partir do correio eletrónico.

O *podcast* é uma ferramenta introduzida pela *web* 2.0 e consiste na publicação de arquivos áudio (Bottentuit Júnior & Coutinho, 2008). Estes autores destacam as potencialidades do uso desta ferramenta na medida em que permite ao professor disponibilizar materiais diversos como registos de aula, documentários ou entrevistas e, por sua vez, permitem ao aluno aceder a essa informação onde e quando entender, com a possibilidade de descarregá-la para um dispositivo móvel. Num blogue, a organização do podcast pode ser feita como se de uma qualquer mensagem se tratasse. Quanto a formatos, o *podcast* pode adquirir a forma de *enhanced podcast*, ou seja, combinar imagem com locução, o podcast em vídeo designa-se por *vidcast* ou *vodcast* e existe ainda a possibilidade de captar

imagens aliando a locução, o que resulta em *screencast*. A vertente áudio num *podcast* revela-se uma vantagem para os alunos que preferem ouvir em vez de ler (Carvalho et al., 2009).

Com o aparecimento dos blogues e de ferramentas que permitem novas funcionalidades, surge também uma nova tecnologia denominada *Real Simple Syndication*, ou abreviadamente RSS. Este é um sistema de agregação de mensagens que permite manter uma informação atualizada acerca de outros blogues. A utilização desta tecnologia evita que os autores de blogues precisem de verificar com frequência os blogues que seguem no sentido de averiguar a existência de novas publicações.

A apresentação gráfica de um blogue não tem limites. Embora a sua organização dependa inteiramente dos objetivos que o seu autor estabelecer, bem como dos seus conhecimentos técnicos, para os aspetos de organização, de estrutura e de conceção gráfica, há uma possibilidade de ferramentas que auxiliam nessas tarefas.

Para que a dinamização dos blogues se concretize, além da prévia realização de trabalhos de pesquisa de informação, também se desenvolvem e mobilizam diferentes competências como, por exemplo, a capacidade de pesquisa e de seleção de informação, a produção de texto escrito, o domínio de diversos serviços e de ferramentas da internet (Gomes & Silva, 2006).

Em muitos blogues, a opção pela inclusão de comentários permite que cada pessoa que aceda ao blogue possa deixar a sua opinião sobre o conteúdo das mensagens. Desta forma, o blogue liberta-se da sua mera vertente de publicação para se constituir como ferramenta de comunicação (Gomes, 2005).

Vários autores têm sublinhado as vantagens que os blogues trazem comparativamente com as páginas *web* convencionais e daí a sua fácil incorporação no universo educativo. Assim, destaca-se a facilidade de criação e de publicação de um blogue num serviço de alojamento em vez de criar uma página com um editor html e ter de efetuar o seu alojamento num servidor com recurso a um serviço de ftp (*file transfer protocol*). Além desta vantagem, os serviços de blogues têm disponíveis *templates* com design de qualidade o que permite que os seus criadores possam centrar as suas atenções nos conteúdos em detrimento das formas de configuração e apresentação do blogue. Acresce a estes aspetos o facto de haver um número de recursos que os blogues possuem, que permitem a sua exploração em termos pedagógicos, tais como o sistema de comentários, o arquivo, o campo de busca e a deteção automática de referências (Gomes & Silva, 2006).

A facilidade de criação, de utilização e de manutenção sem exigir muitos conhecimentos a quem concebe o blogue, a par com a gratuidade são algumas das características dos blogues que favoreceram a sua popularidade e exponencial crescimento (Blood, 2000).

Blogosfera e tipologias dos blogues

O interesse suscitado pelos blogues tem aumentado em diversos campos com alunos e professores que têm vindo a descobrir que lhes são permitidas novas formas de comunicar.

O aparecimento e crescente alargamento da blogosfera, designação atribuída ao conjunto de *weblogs* existentes na internet, permite verificar que se veio a constituir um espaço plural que a determinado momento também passou a integrar realidades relacionados com a esfera escolar. Diversa nos seus géneros e tipologias, a blogosfera constitui um instrumento e um espaço de registo de informação, de comentários e de opinião, de crítica e de escrutínio da vida pública, de memória e de manifestação de criatividade e engenho pessoais, de estruturação e de redes e comunidades de interesses e conhecimento (Barbosa & Granado, 2004).

De facto, como afirmam Gomes e Lopes (2002),

os blogues têm vindo a ser objeto de atenção nas comunidades escolares e educacionais, despertando o interesse de professores, alunos e investigadores educacionais. Cada vez um maior número de alunos e professores de todos os níveis de ensino descobre na criação de blogues uma outra forma de aprender, de ensinar, de partilhar, de publicar, de comunicar (p. 117).

De acordo com Oliveira (2005), o uso do blogue

tem sido difundido cada vez mais como objeto de aprendizagem, encarnando, com grande entusiasmo, ser o vetor de um modelo de ensino-aprendizagem no qual a construção coletiva de significados representa um novo fazer educativo. O surgimento dos blogs coincide, exatamente, com o momento em que a presença das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação no tecido social passa a exigir transformações no modo de fazer e agir das instituições sociais (pp. 2-3).

Na blogosfera, é possível encontrar um conjunto de práticas educativas, a partir da construção de blogues, que contemplam uma grande diversidade de abordagens. Professores e alunos concebem blogues (individualmente ou de forma coletiva) em que se propõem desenvolver temáticas focalizadas para disciplinas específicas ou recorrer a temáticas multidisciplinares. Os blogues funcionam também como portefólio digital, dando visibilidade ao trabalho produzido em contexto escolar. A utilização do blogue é, presentemente, um facto transversal aos diferentes níveis de ensino, desde o básico até ao universitário (Coutinho, 2008).

Dentro do contexto que é a blogosfera portuguesa, a terminologia em torno dos blogues relacionados com os ambientes que, de alguma maneira, perpassam a escola passou a distinguir os que pertencem ou à esfera educacional ou à esfera escolar. Nesta perspetiva, a blogosfera escolar reúne os blogues que foram concebidos para uma exploração em contexto escolar e muito concretamente com uma natureza curricular. Em contrapartida, a designação blogosfera educacional remete para um conjunto de blogues que podem ser explorados em contexto escolar mesmo sem terem sido especificamente concebidos para esse fim, pelos seus conteúdos fortemente educativos que permitem a exploração

nesse domínio (Gomes & Silva, 2006) tendo, por isso, um carácter muito mais abrangente. De qualquer forma, nenhuma destas designações reúne consensos e não podem ser vistas como modelos únicos de enquadramento dos blogues.

Nessa perspetiva, a designação mais apropriada, para um blogue concebido e desenvolvido especificamente para uma disciplina que integra o curriculum, é blogue escolar. A óbvia explicação prende-se com o facto de se tratar de blogues que foram concebidos por professores, tendo por objetivo a inclusão de um conjunto de recursos que vão ao encontro dos conteúdos desenvolvidos nas diferentes disciplinas (Gomes & Silva, 2006).

Dentro daquele que é o universo da blogosfera, mesmo atendendo apenas à esfera educacional ou à escolar já reúne um significativo de blogues com características diversas, pelo que não é tarefa fácil proceder a uma categorização de blogues. É, no entanto, possível estabelecer que se podem classificar tendo em conta a sua estrutura ou mesmo tendo em conta um determinado género. Assim, Silva (2003), tendo em conta os programas e ferramentas com que se pode construir um blogue, propõe uma distinção estrutural e uma distinção quanto ao género. Com efeito, quanto à estrutura, um blogue pode ser individual ou coletivo. Enquanto que o primeiro é da responsabilidade de apenas uma pessoa, o blogue coletivo permite que múltiplos autores participem da sua construção e manutenção. Nesta perspetiva,

o conteúdo de um *weblogue* individual está sob a responsabilidade de única pessoa (embora os visitantes tenham a possibilidade de publicar comentários em espaços determinados) e até certo grau reflete a personalidade do indivíduo que o mantém. O grande poder da ferramenta está justamente em habilitar o indivíduo a se expressar da forma que bem deseja. (Silva, 2003, p. 3).

No que diz respeito ao blogue coletivo, o mesmo autor salienta a ideia de se promover uma cultura de grupo, na medida em que o projeto que se materializa no blogue aproxima pessoas que mantêm interesses em comum.

Quanto à variante de género, Silva (2003) divide os blogues em temáticos ou livres. Os primeiros são construídos tendo em conta uma área de interesses em específico ou um tema. A designação *k-logs* (*knowledge weblogs*) é uma subdivisão dado o desenvolvimento dos conteúdos desta variante dos blogues em torno de temas específicos. É precisamente nesta categoria que Silva (2003) insere os blogues com fins educacionais e pedagógicos. Os *weblogues* livres não se circunscrevem a um determinado tema, pelo que apresentam características próprias de uma página pessoal em que, de uma forma completamente livre, o seu autor pode publicar o que entender.

Quanto a tipologias de blogues, Baltazar e Aguaded (2005), apesar de admitirem as limitações inerentes, propõem a criação de três principais categorias, tendo como princípio quem se assume como o seu dinamizador. Assim, no âmbito de uma primeira categoria, os blogues designados de

professores são utilizados “como um tipo de diário do professor onde disponibiliza informação sobre as aulas, o programa, a matéria dada, os resumos das aulas, a bibliografia, etc.” (Baltazar & Aguaded, 2005, p. 4). Os autores destacam como vantagem de criação e de utilização deste blogue, por parte dos professores, como forma de se organizarem e, por parte dos alunos, o facto de encontrarem um depósito com os conteúdos lecionados.

Como segunda categoria, os blogues de alunos são criados com diferentes objetivos e encontram várias concretizações como, por exemplo, ser um elemento de avaliação de uma disciplina. Entre outras características, concebidos de forma individual ou coletiva, permitem servir o propósito de publicar os trabalhos realizados pelos próprios alunos. Com efeito, permitem funcionar como uma forma de organização e como depósito de informação para outros alunos que aí encontram informações sobre os assuntos que procuram. Além deste aspeto, também podem funcionar como apontadores, isto é, apresentar ligações para artigos, outros blogues, sítios eletrónicos, estudos que pareçam relevantes para o autor e que assim permitem que outros alunos lhes possam aceder. Acresce a estas possibilidades o facto de o blogue se poder constituir como uma plataforma de trabalho em grupo, na medida em que possibilita forma de comunicação, de organização e de partilha de conteúdos, e até como uma estratégia para estudo em grupo e de esclarecimento de dúvidas.

A terceira categoria remete para os blogues de disciplina. Para Baltazar e Aguaded (2005), “são os blogues criados e mantidos em conjunto pelo professor e pela turma, cujo principal objetivo é dar continuidade ao espaço de sala de aula mas de forma coletiva, onde todos podem participar” (p. 4). Nestas possíveis formas de participação, destacam-se a escrita de mensagens e de comentários, colocar dúvidas e questões, publicando os trabalhos produzidos pelos alunos. Na verdade, estes blogues concorrem para desenvolvimento de temáticas com ligação curricular. Os autores concluem ainda que a participação de todos dá a este tipo de blogues uma dinâmica que os enriquece pelo que defendem a ideia de ser a categoria com mais potencialidades no ensino.

Por sua vez, Vandal (2006) considera ser possível classificar os blogues em função de um género, atendendo às aplicações pedagógicas que podem decorrer do seu uso. Nesse sentido, o blogue do professor pode ser utilizado numa perspetiva pessoal ou de turma, pode ser de natureza pessoal ou colaborativa e fazer parte de uma blogosfera institucional ou interinstitucional e tornar-se um membro ativo de uma comunidade de práticas. Com efeito, o professor é impelido a propor recursos pedagógicos, a seguir projetos de pesquisa e até mesmo a refletir sobre a sua prática profissional podendo, inclusivamente, melhorar as suas próprias competências de escrita. A autora considera ainda que da dinamização de um blogue podem decorrer vantagens no plano da humanização e da pessoalização, na perspetiva que pode resultar num melhor conhecimento de si próprio, dos seus colegas e dos seus alunos. Do ponto de vista prático e de dinamização do trabalho docente, o blogue

pode servir para apreciar, comentar e avaliar os trabalhos dos alunos e de os encaminhar para trabalhos complementares, propor recursos pedagógicos, partilhar ideias de atividades a desenvolver com os alunos, mobilizando uma forma híbrida de gestão do trabalho em que simultaneamente se verifica um registo presencial e à distância.

O blogue de turma serve para apoiar o trabalho colaborativo dos alunos ou um projeto de turma, como, por exemplo, o caso da troca de correspondência entre escolas. Este tipo de blogue pode ainda servir como forma de ensinar tic aos alunos e de lhes oferecer a oportunidade de viverem experiências sociais, ainda que virtuais, fomentando sentimentos de união no grupo. No caso específico do ensino das línguas, as mensagens deixadas no blogue podem servir para promover jogos ou como forma de apresentar desafios à turma fora do tempo e do espaço da sala de aula.

O blogue do aluno pode ser uma forma de encorajá-lo pelo simples prazer da escrita. Entre as vantagens desta motivação para o uso do blogue, Vandal (2006) aponta a utilização do blogue como portefólio pessoal no qual os alunos podem publicar os seus trabalhos, registar as suas experiências nas aulas ou as suas reações perante o seu processo de aprendizagem. Em qualquer caso, o blogue constitui-se como uma ferramenta de análise reflexiva e de autoavaliação.

Segundo um estudo realizado por Sousa e Silva (2009), a maioria dos professores e alunos concorda que o blogue é uma interface cognitiva, demonstrando que promove a aquisição de conhecimentos e competências que envolvem os conteúdos programáticos. Neste estudo, os autores concluem ainda que os professores consideram que os blogues são uma plataforma motivadora para a aprendizagem, promovem a autonomia dos alunos, orientam os alunos na realização de tarefas escolares e dinamizam o desenvolvimento pessoal.

Potencialidades pedagógicas dos blogues

Apesar de, na sua essência, os blogues não terem sido concebidos para o processo de ensino-aprendizagem, as suas características e potencialidades viriam a permitir que o seu uso ganhasse consistência no âmbito da educação (Sousa & Silva, 2009).

As aplicações potenciadas pelos blogues são numerosas. Tendo em conta a promoção da aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências disciplinares e transversais, através de um ambiente de aprendizagem dinâmico, os blogues podem ser tidos como elementos integradores em contexto de sala de aula ou como forma de prolongar as atividades que aí se desenrolam, com a sua dinamização a verificar-se em diferentes níveis de ensino (Carvalho et al., 2006).

Em qualquer dos casos, os blogues constituem-se como uma forma facilitadora de diversas interações porque podem ajudar professores e alunos a comunicar mais e melhor, e podem tornar-se um

importante instrumento de comunicação entre os seus autores, a comunidade em que se inserem e a sociedade em geral (Barbosa & Granado, 2004).

As utilizações potenciais dos blogues no campo da pedagogia podem ser bastante diversificadas. Uma possível exploração pedagógica dos blogues levou Gomes (2005) a considerar que se pode desdobrar em duas abordagens, remetendo quer para um recurso pedagógico quer para uma estratégia pedagógica. Embora aludindo a uma natureza algo arbitrária para diferenciar a utilização dos blogues, esta perspetiva permite entender que, enquanto recurso, por sua vez, se desdobra em duas vertentes distintas mas, por vezes, parcialmente coincidentes: o blogue pode ser um espaço de acesso a informação especializada e um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Na segunda vertente, ou seja, constituindo-se como uma estratégia pedagógica, o blogue pode ser um portefólio digital, um espaço de intercâmbio, de colaboração e de debate e ainda pode ser encarado como um espaço de integração. Na verdade, tal como Gomes e Lopes (2007) sublinham trata-se de um *continuum* porque, por vezes, há uma vertente que privilegia a publicação de informações pesquisadas e comentadas pelo professor para alternar com momentos em que os blogues surtem um certo efeito motivador nos alunos, impulsionando-os a serem eles próprios a pesquisar e selecionar informação para publicar no blogue. Se por um lado, o professor se serve do blogue para trabalho de aspetos relacionados com os conteúdos programáticos, por outro lado, também consegue esse efeito de transmitir ao aluno a motivação para ele próprio se constituir como autor e tornar-se responsável pela publicação de conteúdos.

Assim, na abordagem que remete para entender o blogue como um recurso pedagógico, incidindo na vertente de entender que este se assume como espaço de acesso a informação especializada, a sua utilização decorre da pesquisa e criação de uma listagem de blogues que desenvolvam temáticas que vão ao encontro de temas ou conteúdos contemplados nos *curricula*, desde que disponibilizem informações corretas do ponto de vista científico e também que se adequem aos níveis etários dos alunos, havendo a preocupação de assegurar que os autores destes blogues asseguram credibilidade. Possibilitar aos alunos mais uma fonte de informação, por esta via, é importante na medida em que frequentemente é disponibilizado um endereço de correio eletrónico que possibilita o contacto direto com os seus autores e a possibilidade de colocar comentários. De qualquer forma, a preocupação com estas questões, como sublinha Gomes (2005), “são particularmente importantes pelo que o professor antes de indicar e sugerir aos seus alunos a consulta de determinado blogue deve avaliar do rigor do seu conteúdo e da sua adequabilidade à faixa etária em causa” (p. 313). Nesta vertente, o blogue constitui-se como uma ponte que permite o acesso a informação fidedigna ao invés de se perder num vasto leque de informações.

O blogue dinamizado como espaço de disponibilização de informação por parte do professor torna-o responsável pela informação que seleciona como relevante e de interesse para os seus alunos. Deste ponto de vista, o professor procura acompanhar a abordagem de conteúdos nas suas aulas com a disponibilização de materiais que vai publicando no blogue como, por exemplo, textos da sua autoria ou de autores de referência no tema, comentários, ligação a outros sítios com relevância para a questão a ser estudada, notícias da atualidade que se relacionam com os assuntos abordados. Esta abordagem implica atualização sistemática e um trabalho continuado por parte dos professores. Nesta linha de práticas, este é um tipo de abordagem que permite ao professor convidar outros autores a colaborar, nomeadamente os alunos, uma vez que podem concorrer para manter a sua atualização. De qualquer forma, todas estas práticas implicam que o professor assegure sempre o rigor das publicações e a sua adequabilidade.

O blogue, como portefólio digital, constitui-se como uma das utilizações mais frequentes no domínio educativo, sobretudo no ensino superior. O facto de se constituir como um portefólio eletrónico permite a organização e apoio às aprendizagens e a possibilidade de ser um instrumento de avaliação, na medida em que o blogue tem ferramentas que permitem o arquivo de documentos em vários formatos mas, mais do que a função de arquivo, a sua construção e manutenção implicam processos de reflexão e de maturação pessoal. A vertente de portefólio digital multimédia é sinónima da adição de ligações para ficheiros de áudio e de vídeo, ultrapassando a mera situação de apenas introduzir texto, reunindo documentos que fazem confluír diferentes linguagens (Gomes, 2005).

Os blogues como meios de intercâmbio e de colaboração entre escolas constituem, na verdade, uma estratégia pedagógica que vê atualizada e transposta para o meio virtual uma prática que muitos professores já executam há algum tempo. Na verdade, as atividades de intercâmbio entre escolas, entre professores e alunos, muito frequentemente dinamizada nas áreas de línguas, recorreram à utilização dos blogues para assumir novas formas que adquirem mais visibilidade, maior permanência e podem revelar-se mais colaborativas. Gomes (2005) explica que a questão da visibilidade se prende com a publicação na *web* permitir ter audiências que em última instância adquirem uma escala mundial. A questão da permanência deve-se ao registo cronológico que o blogue permite e paralelamente poder participar um número muito alargado de escolas, bem como de alunos e seus professores. Além destes aspetos, os blogues podem contribuir para a aproximação de escolas que sofram de isolamento geográfico, aumentando as possibilidades de convívio e de socialização dos seus membros.

Ainda na sua vertente de estratégia pedagógica, os blogues podem ser espaços de desenvolvimento de debates, promovendo a estratégia de *role-playing*, ou seja, o desempenho de papéis. Esta estratégia baseia-se na dinamização de debates que envolvam diferentes alunos da mesma turma, de diferentes

turmas da mesma escola, ou mesmo de outras escolas, que participam para apresentar as suas próprias ideias sobre os temas em discussão. O potencial pedagógico do *role-playing* prende-se a uma dupla vertente: “a necessidade de desenvolver competências de pesquisa de informação e de domínio da comunicação escrita, mas também contribuir para o desenvolvimento de um espírito de maior tolerância e abertura a diferentes pontos de vista” (Gomes, 2005, p. 315).

Os blogues como espaço de integração, mais uma vez, se veem a revelar duplamente utilitários. Desde logo porque as escolas são cada vez mais locais de confluência de alunos oriundos de diferentes proveniências, acarretando este facto diversidade cultural, religiosa e étnica. Um blogue coletivo, em que os alunos são motivados a cooperar, pode ser um espaço de promoção e de apresentação das mais diversas realidades e pode ser um caminho facilitador da tolerância e do sentimento de pertença e um convite à integração. Precisamente por questões de integração, o blogue pode revelar-se um caminho facilitador de ligação à escola e à turma por parte dos alunos que, muitas vezes por motivos de saúde, têm ausências prolongadas. Para esses casos, o blogue pode constituir-se como um elo de ligação aos professores, aos colegas e às atividades escolares.

O acesso aos mais diversos documentos de apoio permite a divulgação de trabalhos elaborados pelos alunos, apela à participação ativa permitindo a colocação de comentários que promovem a interatividade com o professor e entre colegas, mesmo fora da sala de aula. A estratégia de utilização do blogue pode ainda ajudar a desenvolver a dimensão reflexiva e promover a diminuição de barreiras impostas pelo espaço e tempo limitado da sala de aula, dinamizando comunidades de aprendizagem (Coutinho & Alves, 2010).

Este facto ocasiona, com frequência, que o aluno se sinta incentivado pelo professor a consultar o blogue, em busca de informação contextualizada. Noutras situações, para as autoras Gomes e Lopes (2007), a motivação pelo trabalho em torno dos blogues permite propiciar ao aluno a motivação para criar o seu próprio blogue, encontrando-se assim uma forma de incentivar a aquisição de múltiplos saberes e promoção do desenvolvimento das aprendizagens.

Além destes aspetos, e sempre que as condições das escolas o permitam e o acesso à internet nas casas dos alunos seja uma realidade, o professor pode motivar os alunos a consultar os blogues. Uma das vantagens do uso dos blogues é proporcionar aos alunos mais uma fonte de recursos e, tratando-se de conseguir um conjunto de práticas continuadas, também se poderá evitar a situação dos alunos apenas estudarem perto das datas de realização dos testes.

Nessa mesma linha de abordagem, alguns blogues apresentam uma dinâmica complementar que impele os alunos a uma outra atividade. Na realidade, o aluno pode também desempenhar a função de autor, para que previamente se envolveu numa série de atividades e que se relacionam não só com

a aquisição de saberes, mas igualmente o desenvolvimento de competências. A criação e dinamização de um blogue promovem o desenvolvimento de competências relacionadas com a pesquisa, seleção e escrita de informação, em torno de competências da dimensão escrita. Desta forma, o trabalho em torno dos blogues permite aos alunos refletir, tomar decisões, organizar e publicar os seus contributos, construindo conhecimento e significados de uma forma ativa (Sousa & Silva, 2009). Outras possibilidades de utilização dos blogues permitem que sejam espaços de partilha entre professores que lecionam a mesma disciplina e como forma de comunicação entre professores, alunos e as suas famílias.

Na conceção de qualquer blogue, e especificamente naqueles que têm um cariz educativo, uma das técnicas que o criador/autor tem de conhecer é como escrever para esta página web de contornos próprios. Para McGovern, Norton e O'Dowd (2002), “a escrita é o elo mais importante na cadeia de instrumentos, tecnologias, *software* e interfaces que movem ideias na web (...) Escrever é também o elo da cadeia menos compreendido, e o que tem menos probabilidades de evoluir com a tecnologia” (p. 6). Na escrita pensada e destinada a um blogue, desenvolvem-se dois aspetos diferentes: primeiro, um pequeno texto que, no fundo, serve de introdução à mensagem, cujo conteúdo verdadeiramente se pretende destacar. Este texto necessita ser sempre simples, curto e objetivo para que o seu conteúdo seja de facto eficaz, tendo sempre em mente o leitor/aluno a quem se destina. O professor/autor do blogue escreve frequentemente para os seus próprios alunos, mas também para outros alunos, para colegas e para todo um público anónimo que acede a conteúdos online. Em segundo, o conteúdo da mensagem necessita assegurar alguns princípios básicos, nomeadamente que a escrita é eficiente e atrativa, adequada à leitura que se faz no écran. O formato, ou também denominado recurso (Ferreira, 2014), texto permite transmitir informação que se pretende clara, rigorosa, objetiva e dotada de inteligibilidade. Em tempos mais recentes, os avanços tecnológicos têm vindo a permitir que o texto se torne mais dinâmico e interativo. De facto, nos blogues o texto pode ser simples e linear ou permitir o acesso a outros caminhos através de ligações.

Mas, num blogue, a informação pode ser veiculada, para além do texto, através do recurso à imagem, a áudio e vídeo. Na perspetiva de Dias (2011),

A imagem tornou-se num elemento crucial, promotor do acto de comunicação. A imagem é também um elemento didáctico promotor da educação, que facilita a memorização e a compreensão dos conteúdos, a leitura e a aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento de competências perceptivas e cognitivas devido à sua capacidade de transmissão imediata e eficaz da informação (, p. 91).

É necessário que a imagem esteja associada ao que o aluno já conhece no momento da aquisição, isto é, para a informação que se pretende transmitir tenha sentido; para que possa ser um impulsionador de aprendizagem, a imagem precisa integrar-se nos conhecimentos que o aluno já detém sobre o

assunto (Lencastre & Chaves, 2003). Os novos meios tecnológicos vieram possibilitar a colocação *online* de galerias de fotografias.

Desta forma, a exploração dos blogues passa a encarar-se como uma estratégia de ensino aprendizagem “que visa conduzir os alunos a atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação, com todas as potencialidades educacionais implicadas.” (Gomes e Lopes, 2007, p. 123). Ademais, a navegação na internet para procurar informações sobre os conteúdos em estudo ajuda a interiorizar mais facilmente esses conteúdos porque obriga a ler com atenção e a ter um olhar crítico sobre os escritos dos outros (Barbosa & Granado, 2004).

Como destaca Gros (2004), o papel do professor necessita estar a evoluir a partir de uma conceção de apenas distribuidor de informação e conhecimento para uma dinâmica de criação de ambientes de aprendizagem complexos, solicitando os alunos para a realização de atividades em que possam construir a sua própria compreensão e acompanhamento no processo de ensino aprendizagem.

Do uso do blogue pode advir também uma relevância para o desenvolvimento de competências na língua portuguesa, nomeadamente no que diz respeito a competências de leitura e de escrita e de compreensão e de interpretação dos textos literários (Água, 2010). Barbosa e Granado (2004) acrescentam que incentivar os alunos a escrever para blogues ajuda a melhorar as capacidades de comunicação e a linguagem, com benefícios para os seus percursos académicos e, futuramente, também os percursos profissionais na medida em que estas atividades impulsionam o desenvolvimento da escrita, da leitura da interpretação, da reflexão e do espírito crítico sobre o que está escrito.

Oliveira (2005) aponta o papel do professor como interlocutor dinâmico na produção de conhecimento, apelando à sua criatividade e promovendo a escrita de autor. Publicar num espaço com tamanha visibilidade, como é o caso de um blogue, aumenta a responsabilidade sobre o que se quer partilhar e sobre o que se quer comunicar. É necessário ter ideias claras para escrever textos claros e o facto de se publicar num espaço do domínio público pode ajudar a melhorar essa comunicação e impelir a melhorar o uso correto da língua (Barbosa & Granado, 2004).

As aprendizagens desenvolvidas em tic assumem provavelmente uma parte importante do desenvolvimento profissional dos professores (de português) porque se constituíram como uma ferramenta cada vez mais presente no quotidiano profissional deste grupo de docência.

A expansão destas fontes alternativas à escola tem levado o professor a considerar a sua integração no trabalho de docência, aproveitando o potencial educativo e formativo destas novas fontes. A necessidade que os professores sentem de acompanhar a atualidade não limita o conhecimento a uma área específica; pelo contrário, é cada vez mais importante a abertura a novas realidades para que o

professor não fique refém do seu próprio conhecimento. É, sobretudo, no espaço da sala de aula que esses conhecimentos mais são postos à prova, até pela imprevisibilidade que a dinâmica de uma aula encerra. Importa, então, atualizar conhecimentos acerca do que se ensina e como se ensina. Nesta perspetiva, entende-se que o professor é capaz não só de selecionar conhecimentos como de os transformar na sua prática profissional. O saber-fazer do professor é resultado de uma gestão individual que reflete a sua forma de ser profissional e espelha a sua posição identitária.

No caso concreto da docência de português, a utilização dos blogues começou a constituir-se como uma prática emergente a partir da primeira década deste século (Ferreira, 2014). De acordo com o autor, alguns fatores terão promovido a sua dinamização; desde logo pelo incentivo externo de utilização das tecnologias em sala de aula, o facto de ter de procurar ir ao encontro de expectativas e interesses dos alunos, de facilitar as interações para além da sala de aula, de promover a reflexão e a discussão junto dos alunos e outros elementos da comunidade educativa.

As autoras Coutinho e Lisboa (2011) defendem que mediante a utilização das tecnologias se constrói uma nova identidade profissional:

Isto implica a construção de nova identidade para o professor que diante das tecnologias deverá estar preparado para agir neste novo cenário: um professor capaz de ressignificar a aprendizagem e estimular a produção coletiva – de forma autónoma e organizada através das redes digitais, pois somente assim a educação será capaz de atender as demandas de um futuro próximo (p. 15).

Aprender a utilizar as tic pode promover o desenvolvimento da identidade profissional, dado que estimula a adoção do ponto de vista e de valores próprios do professor, ao mudar o ambiente em que trabalha, bem como o modo como se relaciona com os seus pares (Ponte, Oliveira & Varandas, 2001): “Uma forte identidade profissional está também associada a uma atitude de empenhamento em se aperfeiçoar a si próprio como educador e disponibilidade para contribuir para a melhoria das instituições educativas em que está inserido” (pp. 3-4).

A identidade dos professores vai-se (re)construindo em todos os atos como autores de blogues e reflete-se em diversos aspetos como a escolha do título do blogue, a informação que oferece, as ligações que apresenta, as configurações escolhidas os temas que desenvolve, as fontes utilizadas, os comentários que escrevem nos blogues. Todos estes aspetos deixam um traçado e vão construindo a ideia de quem são estes professores-autores e que visão têm do mundo aos olhos de quem são os seus leitores. Nos blogues constrói-se uma identidade que se revela nas manifestações do autor na sua atividade ao longo do tempo. Dado que a docência tem passado por alterações bastantes significativas nas últimas décadas, face à conjuntura e a permanentes alterações que afetam os contextos de trabalho, nomeadamente com as reformas educativas e as novas funções atribuídas aos professores,

estas dimensões podem servir aos professores para construírem uma mobilização estratégica em torno das tecnologias.

4. Percursos na investigação de identidades profissionais dos professores de português

Contexto(s) da investigação

Aspetos das opções metodológicas

Questões éticas relacionadas com realidades virtuais

Os participantes da investigação

Técnicas de recolha do material empírico

Técnicas de recolha do material empírico – o caso dos blogues

Técnicas de recolha do material empírico – as entrevistas

Técnicas de tratamento de dados

Técnicas de tratamento de dados a partir dos blogues

Técnicas de tratamento de dados recolhidos a partir das entrevistas

4. Percursos na investigação de identidades profissionais dos professores de português

Estudar a problemática da identidade profissional dos professores de português colocou desafios metodológicos que implicaram optar por uma abordagem que se fizesse acompanhar pela coerência e lógica.

Enveredar pela problemática da identidade profissional docente, na sua ligação com a conceção e dinamização de blogues, significa pretender acompanhar mudanças e escolher os meios adequados para melhor concretizar os objetivos previamente delineados. Na nova era digital, alguns recursos desse domínio revelaram-se obrigatórios, sendo duplamente utilizados: em primeiro lugar, como instrumentos de trabalho e de investigação; em segundo, como elementos que se ligam ao próprio objeto de estudo. Com efeito, no presente estudo, recorrer à internet foi simultaneamente um recurso e um objeto, na medida em que funcionou como uma ferramenta na recolha de dados e o lugar fonte de dados onde estavam armazenados e, a partir daí, recolhidos.

Segundo Afonso (2014), pretende-se que os investigadores se apropriem do processo de investigação estabelecendo itinerários em função dos seus anseios, projetos pessoais e profissionais. Essa postura vai concretizar-se, desde logo, na escolha do tema da investigação, definição da problemática e questões de investigação, o que em geral advém de uma reconstrução conceptual de problemas ou perplexidades identificados nos respetivos contextos profissionais. O mesmo se verifica no que diz respeito às opções assumidas de natureza metodológica, ao que se pode associar a criatividade e as reflexões do investigador na conceção do projeto.

Indo ao encontro desses propósitos, numa etapa inicial da pesquisa, procedeu-se à revisão de estudos nacionais sobre a problemática da identidade profissional docente, a partir de resultados obtidos em motores de busca e em repositórios científicos, o que permitiu, desde logo, fazer um ponto de situação em relação a este campo e contribuiu para um melhor entendimento acerca das discussões em torno desta problemática. Como vantagem a acrescentar, possibilitou orientar a pesquisa, no sentido de definir com maior clareza qual a direção a tomar, especificamente no que diz respeito às questões de investigação e metodologia a adotar.

Com efeito, a identidade profissional dos professores emergiu como uma área de investigação autónoma, em que os investigadores têm vindo a adotar diferentes conceitos de identidade profissional, investigam os mais diversos tópicos e definem uma diversidade de objetivos (Beijaard, Meijer e Verloop, 2004). Colocando balizas entre os anos de 1988 e 2000, estes investigadores selecionaram e analisaram vinte e dois estudos, em que tentaram responder às seguintes questões: i) que características são essenciais para a pesquisa sobre a identidade profissional dos professores?; ii)

como se pode caraterizar a pesquisa atual sobre a identidade profissional dos professores? iii) que problemas podem ser apontados nas pesquisas sobre a identidade profissional dos professores?

Os estudos analisados permitiram constituir três grupos de categorias: a) estudos com enfoque na formação da identidade profissional; b) estudos sobre a identificação das características da identidade profissional, segundo as perceções dos professores ou identificadas pelos investigadores a partir dos dados recolhidos; c) estudos baseados nas representações da identidade profissional a partir de narrativas escritas ou orais.

Este estudo seguiu um fio condutor numa linha de aproximação à categoria b), focando-se em aspetos da identidade que são entendidos pelos próprios professores e que estão relacionados com aspetos específicos da forma como ensinam.

Assim, a questão central do estudo é a seguinte:

- Que caraterísticas da identidade profissional dos professores de português (do ensino secundário) se têm desenvolvido com o trabalho em torno dos blogues?

Com o propósito de encontrar respostas para a questão central, a parte empírica do estudo está dividida em duas partes:

- a) estudo sobre os blogues concebidos por professores de português;
- b) estudo sobre o desenvolvimento das caraterísticas da identidade profissional tendo subjacente o trabalho em torno da dinamização dos blogues.

Com o propósito de encontrar respostas para esta pergunta central, e no plano das questões secundárias, foram definidas mais três questões e respetivos objetivos:

1. Como se tornaram professores de português?

- i) identificar as motivações para a docência
- ii) identificar as imagens que têm de si próprios
- iii) compreender que perceção têm os professores do que é ser professor atualmente
- iv) clarificar momentos, experiências e pessoas importantes ao longo da carreira
- v) refletir sobre a situação atual e sobre a opção pela docência
- vi) perceber o que pensam sobre perspetivas profissionais futuras

2. Como têm os professores de português concebido e dinamizado os seus blogues?

- i) identificar e caraterizar os blogues
- ii) identificar as funcionalidades de comunicação dos blogues
- iii) identificar as funcionalidades técnicas
- iv) analisar o conteúdo dos blogues

3. Como integram os blogues nas suas práticas profissionais e em que características se verifica desenvolvimento da sua identidade profissional?

- i) perceber a ligação entre as mensagens publicadas no blogue e os conteúdos do programa da disciplina
- ii) analisar a perceção dos professores sobre os resultados obtidos com a dinamização dos blogues
- iii) refletir sobre as práticas docentes sob a perspetiva da dinamização dos blogues
- iv) identificar a promoção de interações a partir do blogue
- v) perceber as razões do blogue como projeto profissional
- vi) perceber como os professores aprenderam a conceber os blogues
- vii) perceber como os professores usam outras tecnologias

Desta forma, a identidade profissional dos professores deve ser entendida com base na sua própria essência e uma pesquisa sobre a problemática pode decorrer, entre outros aspetos, da compreensão sobre o que é ser professor na atualidade, nos seus múltiplos aspetos.

Neste estudo, que se pretende qualitativo com recurso à interpretação, e com alguns momentos de análise quantitativa, pretende-se que a investigação consista “numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas” (Amado, 2010, p. 139).

A pesquisa tem por objetivo obter junto dos sujeitos a investigar a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e de construir a vida). Neste sentido, a compreensão decorre de contextos humanos em que os fenómenos de atribuição de sentido se verificam e tornam únicos. A compreensão das intenções e significações é central porque se procura o que na realidade faz sentido e como faz sentido para os investigados (Amado, 2013).

Com base nesse mesmo entendimento, foi delineado o fio condutor desta investigação, sempre consciente das possíveis reformulações que pudessem vir a ser necessárias. Como a linearidade não é

uma característica da pesquisa qualitativa, a investigação é passível de vários recuos e avanços, nas várias etapas, sempre de forma a assegurar a devida coerência entre a formulação da questão de investigação, a revisão de literatura e ainda a recolha e análise de dados (Coutinho, 2015). A este respeito, o excerto da mesma autora elucida acerca da circunstância dessa investigação: “na investigação de tipo interpretativo, o trabalho de recolha e análise de dados é uma atividade sempre diversificada, que coloca frequentemente problemas inesperados, o que requer criatividade e flexibilidade” (Coutinho, 2015, p. 327). Consequentemente, quer os instrumentos quer a própria linha de ação do investigador são difíceis de padronizar ou de formalizar num conjunto de regras que podem ser sempre ajustáveis.

Como sugerem Denzin e Lincoln (1994), autores que se têm dedicado a esta questão da investigação com carácter qualitativo, “a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos” (p. 105). Para tal, utiliza uma variedade de materiais empíricos, entre os quais a entrevista, que descrevem rotinas e significados nas vidas dos participantes.

Uma das características que define a investigação qualitativa é a sua circularidade, ou seja, o plano de investigação delineado implica que se construa uma certa interatividade entre todas as fases do processo de pesquisa. Na perspetiva de Flick (2004), “essa circularidade é um dos pontos fortes da abordagem, pois obriga o pesquisador a refletir permanentemente sobre todo o processo de pesquisa e sobre etapas específicas à luz de outras etapas” (p. 60). A relação estreita entre a recolha e a interpretação de dados, por um lado, e a seleção do material empírico, por outro, permite questionar de modo mais permanente até que ponto os métodos, as categorias e as teorias seleccionadas se adequam aos sujeitos e aos próprios dados, como refere ainda o mesmo autor.

Tal como Coutinho (2015) sugere,

a pesquisa qualitativa é iterativa e não linear, o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento para assegurar congruência entre a formulação da questão de investigação, a revisão da literatura, a amostragem, e ainda a recolha e análise de dados. (p. 243)

Para Rosa (2000), as abordagens qualitativas das investigações realizadas em educação constituem-se como um importante instrumento ao serviço da investigação na medida em que se baseiam numa perspetiva compreensiva, isto é, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos e, consequentemente, “permitem a descrição, interpretação e análise crítica dos fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (p. 48). O posicionamento metodológico é flexível, na medida em que se cria um ambiente de adaptação às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação. Daí

também a flexibilidade na criação de um itinerário adaptado aos pressupostos da investigação. No momento da análise dos dados, estes requerem que o investigador tenha desenvolvido uma capacidade criadora e intuitiva.

O investigador permanece sempre em torno do mundo subjetivo dos participantes na sua pesquisa, independentemente das estratégias ou das técnicas a que recorre, numa tentativa de compreender o significado que dão às suas ações, palavras e ideias (Amado, 2013). Essa especificidade da investigação de natureza qualitativa remete, mais uma vez, para as competências pessoais e técnicas detidas pelo investigador. A este respeito, o mesmo autor salienta a dimensão das atitudes, como o saber ouvir e respeitar as ideias dos participantes, e a dimensão ética, com o cumprimento da confidencialidade e do anonimato. Assim, como características muito peculiares da investigação qualitativa salienta-se a ideia de que o investigador é o “principal instrumento da investigação” (Amado, 2013, p. 12) e o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar. A representatividade das conclusões é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência.

Outros aspetos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias; no reconhecimento e na análise de diferentes perspetivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito das suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e residem ainda na variedade de abordagens e de métodos. Com efeito, a pesquisa qualitativa está fortemente ligada a uma postura particular que assenta na abertura e na reflexividade do investigador. Deste modo, a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspetivas dos participantes, nas suas práticas do dia a dia e no conhecimento quotidiano relativamente às questões em estudo (Flick, 2009).

Contexto(s) da investigação

Refletir sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente dos professores de português na sua relação com a conceção e desenvolvimento de blogues é o objetivo principal deste estudo. Os efeitos dessa inclusão na identidade profissional contribuem para a construção de um retrato profissional atualizado destes docentes. Concordando com Amado (2013),

Os avanços tecnológicos, muito em especial as tic e a virtualidade que se lhe associa, deram origem a novas formas de existência individual e coletiva (...) estão na base de grandes alterações nas formas de gerar e expor o pensamento humano, de uma maior consciência da relação entre objetividade e subjetividade, entre sujeito e o mundo, entre ambiente (humano, natural e virtual) e consciência (p. 62).

Neste sentido, a investigação centrar-se-á no modo como as diferentes interações são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores.

A identidade profissional assinala o modo como cada professor, ou mesmo grupos de professores, constrói a sua própria trajetória profissional, resultando de um conjunto de dinâmicas muito próprias. De facto, a investigação em educação procura corresponder a interesses, necessidades, perplexidades ou simples curiosidades que se vêm identificando no decorrer dos seus trajetos profissionais (Alves e Azevedo, 2010).

Assim, no que diz respeito à utilização das tecnologias de informação e de comunicação, mais hodiernamente, uma das ferramentas que tem vindo a adquirir alguma popularidade, nos mais diferentes níveis de ensino, é o blogue. Na perspetiva de Fonseca e Gomes (2007), “o crescimento da blogosfera educacional e de práticas associadas à exploração pedagógica dos blogues torna relevante o desenvolvimento de estudos que permitem identificar e caraterizar as práticas existentes e definir linhas de desenvolvimento futuro” (p. 640).

A recolha de dados para este estudo passou por fases diferentes. Na primeira fase, procedeu-se ao levantamento dos blogues direcionados para a disciplina de português. Esta etapa conduziu ao conhecimento virtual dos professores de português/autores desses blogues. Por consequência, uma segunda etapa consistiu em contactar esses professores/autores no sentido de avançar com o pedido de autorização para poder usar os blogues com propósitos de investigação. Na terceira fase, foi feita a caraterização e análise dos vários blogues, de acordo com grelhas especificamente concebidas para o efeito. Na quarta fase, procedeu-se ao envio dessas grelhas para a sua validação pelos professores. De acordo com Damásio e Nunes (2016), a confiança entre investigador e participantes pode inclusive ser aumentada, no decurso da investigação, quando os documentos relativos à mesma são partilhados e submetidos ao aval dos participantes. A fase seguinte deu lugar à realização das entrevistas, com posterior transcrição e devolução dos protocolos aos entrevistados. Num último momento, realizou-se a análise do conteúdo das entrevistas.

Com efeito, a primeira parte da investigação desenvolveu-se com base numa pesquisa suportada num motor de busca (google crome) com o intuito de proceder a uma inventariação de blogues especificamente direcionados para a disciplina de português e essencialmente dirigidos a um público escolar que frequenta o ensino secundário. Com base nessa listagem, que reuniu trinta blogues, iniciou-se o contacto com os seus professores-autores, o que fez um total de vinte. No decorrer desses contactos foi possível confirmar que eram, de facto, professores de português e perceber qual a escola em que, no momento, lecionavam.

Dos contactos resultaram respostas afirmativas para o pedido de autorização do estudo dos blogues e para, numa fase posterior, a eventualidade da realização de entrevistas. Em suma, foi a partir da visibilidade que a internet dá à publicação de conteúdos que propiciou a descoberta dos participantes na investigação. O objeto da investigação conduziu aos futuros participantes e não o inverso.

A primeira e segunda etapas da recolha de dados, relativas à inventariação e caracterização do total de blogues, tiveram início em meados de dois mil e catorze e foram decorrendo durante o ano de dois mil e quinze. Durante esse período houve troca de informações, por correio eletrónico, diversas vezes, com os professores-autores no sentido esclarecer dúvidas e de melhor proceder ao preenchimento das grelhas de recolha de dados dos blogues. As entrevistas foram realizadas posteriormente, já no decorrer do ano de dois mil e dezasseis.

Em síntese, o desenvolvimento da investigação veio a concretizar-se através de um estudo que toma por material empírico o trabalho desenvolvido por professores, que lecionam a disciplina de português no nível secundário, e publicado nos blogues e simultaneamente as suas vozes e pensamentos explicitados aquando da realização das entrevistas.

Aspetos das opções metodológicas

Embora se possa, no âmbito da investigação qualitativa, optar por diferentes abordagens, independentemente dos meios utilizados, há traços comuns que têm como finalidade a compreensão de uma determinada realidade, a partir dos pontos de vista dos sujeitos participantes na investigação. Na investigação qualitativa, simultaneamente, o investigador exerce um papel ativo e pode partilhar das experiências dos participantes, com o objetivo de as compreender melhor. Esta interação é uma característica da investigação (Fortin, 2000).

De acordo com Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa reveste-se de cinco características fundamentais. Não é condição imprescindível que o mesmo estudo apresente, em simultâneo, essas características porque “nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiem estas características com igual eloquência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Assim, para os autores, as cinco características fundamentais são: i) o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha de dados; ii) a sua principal preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados recolhidos. Para isso, deve desenvolver uma perspetiva de observação isenta de pressupostos que eliminem ou desvalorizem dimensões do contexto *a priori*; iii) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja, a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, como aconteceu, bem como o produto e o resultado final; a ênfase deve ser colocada na compreensão desta dualidade; iv) a indução é o método preferencial de construção da compreensão sobre o objeto de estudo, sendo o quadro interpretativo construído à medida da análise dos dados. Não há lugar à construção de hipóteses prévias; v) os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências são vitais na abordagem qualitativa. A investigação qualitativa tenta estudar objetivamente os estados subjetivos dos sujeitos.

Com este estudo, não se pretende produzir generalizações, pelo contrário pretende-se produzir reflexão e conhecimento acerca de uma situação em concreto, ou seja, de uma experiência que vai ser abordada no seu meio natural, perseguindo buscas de sentido atribuídas pelos sujeitos envolvidos. Nessa perspetiva, um estudo de cariz interpretativo apoia-se em duas grandes correntes: por um lado, na fenomenologia, isto é, na compreensão do sentido dos acontecimentos e interações das pessoas nas suas situações particulares. Por outro lado, no interacionismo simbólico, que tem como principais pressupostos que i) a experiência humana é mediada pela interpretação; assim, não tendo os objetos, as situações e os acontecimentos significado em si mesmos, mas sendo-lhes estes atribuído pelas pessoas; ii) estes sentidos são produto da interação social entre os seres humanos; iii) estes sentidos são produzidos e modificados através de um processo interpretativo que cada pessoa vive permanentemente ao lidar com os símbolos que vai encontrado no seu dia-a-dia (Meltzer, Petras & Reynolds, 1975 citado por Ponte, 1994).

A investigação que se socorre de meios digitais procura, entre outros aspetos, indagar sobre as formas pelas quais os participantes usam e interagem recorrendo a esses mesmos meios, permitindo perceber precisamente quais são os seus objetivos e perspetivas (Kennedy, 2008). Essa é uma questão que tem vindo a ser facilitada na medida em que a internet apresenta um imenso potencial em termos de aceder aos participantes (Hewson et al., 2003).

No contexto deste estudo, tornou-se importante conhecer as vivências dos participantes, as formas como as interpretam, como veem e vivem o seu trabalho, partindo de um ambiente *online*. Na verdade, a investigação com recurso aos blogues e/ou outras realidades virtuais pode revelar-se vantajosa porque os dados não foram suscitados pelo investigador. O que verdadeiramente acontece é que os dados já existem e a tarefa do investigador é a de recolha; nessa perspetiva, são entendidos também como dados naturalistas porque foram concebidos pelos participantes no estudo sem terem tido a influência prévia das condições de realização da investigação. Os dados são fruto da vontade dos participantes e terão surgido de uma forma espontânea (Silvermann, 2001).

Do ponto de vista do investigador (e também dos investigados), a internet veio simplificar o processo de investigação na medida em que evita deslocações e contratempos e eventual morosidade. Acresce a estes argumentos o facto de permitir, com mais facilidade, ter acesso a uma amostra mais alargada de participantes e a possibilidade de gerar uma maior quantidade de dados. O aparecimento da internet veio permitir ainda que a recolha de grandes quantidades de dados se possa concretizar com alguma facilidade e simplicidade mas, por consequência, coloca-se a questão da segurança com que esses dados vão ser armazenados. Por sua vez, o facto de ser possível aceder a uma grande quantidade de dados também gera o problema de uma seleção apropriada e pertinente a fim de se adequar aos propósitos da investigação e é plausível questionar até que ponto as metodologias suportadas pela

internet permitem produzir dados válidos e confiáveis de forma a serem usados numa investigação (Damásio e Nunes, 2016). Como limitação, coloca-se o facto de facilmente o investigador se poder desviar dos objetivos da investigação, face à quantidade de dados que emergem (Hewson et al., 2003). Com efeito, na presente investigação, o volume de dados obtidos tornou-se, a dado momento, de tal maneira elevado que foi particularmente premente ter sempre em vista os objetivos delineados.

A adicionar às vantagens está o facto de ser possível manter a comunicação com os participantes no estudo de forma mais rápida, eficiente, prática e económica, através do recurso ao correio eletrónico, por exemplo, em caso de necessidade de obter informações adicionais ou devolver informações. Também como vantagem se pode apontar o facto de não se colocar em causa a memória dos participantes para determinados aspetos quando envolve publicações e arquivos que estão publicamente acessíveis (Damásio & Nunes, 2016).

Como qualquer outra metodologia, na parte dos riscos identificados nas investigações *online*, conta-se a possibilidade de a fonte dos dados desaparecer ou deixar de estar acessível e impossibilitar o decurso da recolha de dados (Emerton, 2003). Esta situação pode reportar-se aos blogues, por exemplo, quando os seus autores decidem torná-los de acesso restrito.

Essa situação aconteceu no decorrer desta investigação quando um dos bloguistas, por razões de âmbito pessoal, decidiu restringir o acesso aos seus blogues. Nessa altura, como a investigação já estava em curso, com conhecimento e autorização deste autor para a recolha de dados, foi possível continuar a ceder aos blogues através de convite feito pelo próprio à investigadora. Algum tempo mais tarde, quando as razões de restrição desapareceram, os blogues voltaram a ter acesso aberto. Estas são circunstâncias da investigação que podem ter lugar, mas que também se conseguem ultrapassar com relativa facilidade, se for esse o desejo dos participantes.

Ao fazer investigação *online*, encontramos na netnografia aspetos particulares de desenvolvimento dessa pesquisa que está a ser dirigida especificamente para os blogues. A pertinência de recorrer a esse aporte metodológico justifica-se pelo facto de ser um método investigativo e interpretativo que veio permitir estudar os participantes de uma determinada comunidade.

De facto, afigura-se pertinente recorrer a uma metodologia de pesquisa qualitativa como a netnografia, para o estudo específico de ambientes virtuais. A netnografia, ou a etnografia na internet, é um método recente que adapta as técnicas de pesquisa oriundas da etnografia ao estudo da cultura e das comunidades que emergem a partir da internet (Kozinets, 2002). Dito de outro modo, a netnografia estuda o que fazem as pessoas, como se comportam e como interagem em ambientes virtuais. Segundo o autor (Kozinets, 2002), a netnografia pode ser utilizada de três formas: a) como

ferramenta metodológica para estudar comunidades virtuais puras; b) como ferramenta metodológica para estudar comunidades virtuais derivadas; c) como ferramenta exploratória para diversos assuntos. No caso da investigação não se limitar apenas a comunidades virtuais, a netnografia pode ser utilizada como uma ferramenta complementar a outros tipos de técnicas, como as entrevistas, por exemplo.

Como vantagens da netnografia, Kozinets (2002) aponta a rapidez que permite imprimir à investigação, o facto de se tornar hipoteticamente menos subjetiva, uma vez que possibilita conciliar com outros materiais, e ainda a questão de se tornar menos onerosa. Hewson et al. (2003) acrescentam que permite aceder a uma população mais numerosa com benefícios para o tempo a despende. Aplicada ao estudo dos blogues e outros ambientes virtuais, a netnografia permite recolher dados em texto, imagem, em registo áudio ou vídeo, recursos que podem enriquecer a investigação. Os dados textuais oferecem a vantagem de se encontrarem já reduzidos à escrita.

Paralelamente, em comparação à etnografia tradicional, a netnografia não consegue assegurar a identidade dos bloguistas, bem como a veracidade das informações contidas nos blogues. Na verdade, a questão da identidade nas formas de investigação *online* é uma questão que frequentemente se coloca. Walther (2002) afirma que os ambientes virtuais são propensos à mudança ou alteração das identidades que podem estar ocultas quando nomeadamente os bloguistas assim o desejam.

A netnografia permite observar com detalhe as formas de explorar o uso de uma determinada tecnologia e tem vindo a fortalecer-se como método precisamente por falta de uma receita e “sendo um método prototípico, é uma metodologia inseparável do contexto onde se desenvolve, sendo considerada adaptativa” (Amaral, Natal & Viana, 2015).

Com os avanços que se têm verificado no uso das tecnologias de informação e de comunicação e mais recorrentemente da internet, surgiram metodologias de pesquisa que acompanham este universo. Conduzir uma investigação recorrendo à internet permite ter acesso a novas possibilidades que não estão disponíveis pelos métodos tradicionais.

Questões éticas relacionadas com realidades virtuais

Com o surgimento das pesquisas em torno de realidades virtuais, como os blogues, passaram a equacionar-se questões relacionadas com dilemas e controvérsias em termos de ética (Walther, 2002). De facto, o aparecimento da internet veio permitir novas possibilidades de investigações como os consequentes desafios a nível das metodologias (Weeden, 2012), colocando questões de ética que se tornam polémicas e que têm vindo a suscitar dúvidas entre os investigadores. Entre elas, uma das primeiras questões que se coloca relaciona-se com as noções de público e de privado em locais de pesquisa *online* quando se procede à recolha e análise de dados. Nesse sentido, Hookway (2008) questiona a propriedade dos blogues, colocando a dúvida sobre a necessária permissão para usar

conteúdos que daí sejam retirados. Na perspetiva de Walther (2002), não há lugar a essa obrigatoriedade dado que são conteúdos com acesso público. Entre estas duas posições não fica definida a fronteira entre o que domínio privado ou público, numa dicotomia difícil de estabelecer, e a obrigatoriedade de avançar com o pedido de consentimento dirigido aos autores dos conteúdos que se encontram online.

Por outro lado, outros investigadores, como Hardiker (2012) defendem a ideia de que alguns autores dos blogues criam expectativas de privacidade e devem ser respeitados, porque a audiência em geral não é a pretendida, ou ainda, numa terceira linha que pretende criar uma sintonia entre ambas as perspetivas, em que o ciberespaço é simultaneamente público-privado e privado-público (Hookway, 2008).

Esta questão remete para o aspeto ético numa pesquisa netnográfica, a questão do consentimento sobre o que vai ser estudado, ainda que tenha uma natureza pública, e a manutenção da confidência e do anonimato. Antes de iniciar a pesquisa, cada investigador deve decidir o que é relevante tendo em conta o seu caso particular. O objetivo do investigador deve ser criar um equilíbrio entre os direitos dos utilizadores da internet e a contribuição que a pesquisa traga para a sociedade. Desta forma, as escolhas sobre a contextualização dos participantes sobre o que é autorizado a ser citado ou mencionado deve ser alvo de um processo de diálogo e negociação entre os vários envolvidos com o objetivo de se chegar a um entendimento.

Ainda Kozinets (2010) defende a possibilidade de contactar os autores dos blogues e pedir autorização para utilizar os conteúdos publicados para fins de investigação. Para o autor, os nomes reais devem ser utilizados apenas com autorização expressa dos próprios.

Nesse sentido, nesta investigação os vinte professores-autores dos blogues foram contactados no sentido de serem informados sobre os objetivos da investigação e procedimentos que iriam ser postos em prática. Essa abordagem foi feita ou por correio eletrónico, quando estava indicado no perfil do autor do blogue, ou através de comentário deixado no próprio blogue. As respostas obtidas foram afirmativas, com consentimento para a possibilidade de estudar todos os elementos referentes aos blogues, incluindo a possibilidade de incluir citação das mensagens.

Há autores de blogues que veem garantida a questão do anonimato recorrendo a pseudónimos, abdicando dos seus nomes reais. É uma forma de manter a sua privacidade. De qualquer forma, esta questão é remetida para um plano em que simultaneamente o que está em causa para a investigação é o conteúdo do blogue (e a sua análise) e o seu autor Kozinets (2010).

Uma vez que a netnografia é relativamente recente, cada investigador deve procurar informar-se sobre os procedimentos e os recursos possíveis, conhecer as implicações sociais e éticas, no sentido de determinar as suas próprias opções de forma sensata e ética e de forma a melhor conduzir a pesquisa. De qualquer forma, como realça Hookway (2008), o conceito do que é público, na sua forma mais comum, não tem de ser obrigatoriamente aplicado aos blogues dado que possuem ferramentas que permitem aos seus autores torná-los privados.

Em conclusão, corroborando o pensamento de Grande (2000), o investigador está investido de uma responsabilidade social que não pode ficar condicionada por conjunturas que o privem de liberdade criadora. Nesse sentido, é legítimo apropriar-se de métodos que se socorram de novos meios com o objetivo de obter os dados de que necessita para promover a investigação.

Os participantes da investigação

Tomando este estudo como um momento para refletir sobre a identidade profissional dos professores de português, este fica circunscrito a um subgrupo profissional, especificamente àqueles professores que lecionam o ensino secundário. Esta opção justifica-se pelo facto de neste nível ser possível articular um trabalho em torno de conteúdos literários a par com os linguísticos, de forma mais consistente, profunda e continuada, naquele que é o nível imediatamente anterior à entrada no ensino superior, para muitos alunos.

Os professores que constituem a amostra não são representativos, mas sim singulares. A sua singularidade torna-se concreta no trabalho que desenvolvem enquanto docentes de português e, especificamente, no trabalho que desenvolvem nos seus blogues que vai adquirindo visibilidade pelo facto de estar disponível na internet. Para Coutinho (2015), “num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa” (p. 330).

Ainda a mesma autora afirma que mais ou menos recentemente a designação sujeitos de investigação caiu em desuso, tendo vindo a ser substituída pela palavra participantes ou mesmo informantes (no caso de estudos de cariz etnográfico). A opção por participantes afigurou-se como a mais pertinente na medida em que existe, de facto, uma envolvimento com a investigação em curso, não só pelo trabalho que foi desenvolvido *a priori*, mas também pela colaboração na construção da recolha de dados que se concretizou nas entrevistas. Na verdade, a designação participante também implica maior dinamismo e envolvimento.

No que diz respeito à seleção dos professores que se vieram a constituir como participantes da investigação, esta não foi definida a partir de critérios previamente estabelecidos. Foi o caminho

percorrido pela investigação que devolveu a amostra. Numa fase inicial, a pesquisa decorreu nos motores de busca e foi possível identificar diversos blogues dinamizados por professores de português e em que estão disponibilizados diferentes conteúdos. Foi a visibilidade desses blogues, concebidos para a partilha, exposição e dinamização de conteúdos da disciplina de português, que permitiu conhecer os seus autores.

Entre outras possibilidades para proceder a uma seleção, os critérios puderam basear-se na consistência e na frequência com que o professor usa o blogue, sobre que conteúdos escreve, que recursos utiliza, que interações desenvolve. Assim, foram selecionados blogues com base em três critérios diferentes, mas não necessariamente cumulativos:

1. Eram blogues de professores de português com conteúdos para a disciplina de português;
2. Os blogues encontravam-se ativos no início da recolha de dados;
3. Os blogues foram dinamizados continuamente durante um período de cinco anos.

Desta forma, estavam naturalmente encontrados os participantes da investigação: dezoito professores-autores dos vinte blogues selecionados que se mostraram disponíveis para colaborar no estudo, concedendo numa primeira fase a autorização para a recolha de dados (a partir dos blogues).

Outro aspeto sobremaneira importante remete para a disponibilidade para colaborar no estudo, nomeadamente para a realização de entrevistas. Uma vez que, numa primeira etapa, o conhecimento virtual teve origem precisamente na visibilidade do trabalho destes professores, e tratava-se apenas de um conhecimento virtual, foi necessário aferir em que zona do país estes professores trabalhavam ou residiam e, com base em contactos posteriores, questionar sobre a possibilidade/vontade de conhecimento presencial.

Assim, durante algum do tempo de construção desde estudo, não houve contacto físico com os participantes. Todos os contactos efetuados foram virtuais. Chegados ao momento da entrevista, os participantes que concordaram com a realização da entrevista preferiram que fosse concretizada presencialmente.

Do ponto de vista da caracterização, as principais informações relativas aos participantes no estudo encontram-se sintetizada no seguinte quadro:

Código atribuído	Género	Idade	Tempo de serviço	Habilitações	Situação profissional	Anos de permanência na atual escola
PLP	M	55	35	Mestrado	QA	12
PNS	F	58	36	Licenciatura	QA	30
PCT	F	37	15	Licenciatura	QE	8

PMC	F	60	40	Mestrado	QA	32
PAA	M	38	18	Licenciatura	QA	5
PFR	F	52	26	Licenciatura	QA	23

Quadro 1 - Caracterização dos professores entrevistados

Dos seis professores que aceitaram a realização da entrevista, quatro são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os trinta e sete anos e os sessenta.

Aquando da realização das entrevistas, o tempo de carreira oscilava entre quinze e quarenta anos de experiência, com vínculo à escola onde lecionam num intervalo de tempo que vai desde os cinco até aos trinta e dois anos. Como habilitações, depois da licenciatura dois participantes concluíram o mestrado.

Técnicas de recolha do material empírico

Em cada investigação, atendendo à problemática definida e aos objetivos delineados, se justifica a conceção de uma metodologia específica, optando pela combinação de várias técnicas de recolha de material. Fazer investigação qualitativa não se reduz à simples aplicação de uma técnica ou um conjunto de técnicas; pelo contrário, a investigação qualitativa encerra uma visão do mundo, dos sujeitos e da ciência que influencia cada escolha e está presente na concretização de qualquer técnica ou procedimento (Amado, 2013).

Duas ordens de razões se apresentam como justificação para as opções delineadas: a primeira relaciona-se com as motivações e a pertinência de avançar com um estudo sobre a identidade profissional docente, atendendo aos contextos de uso dos blogues de que alguns professores se socorrem, como ferramenta das tecnologias de informação e de comunicação. A segunda razão parte da necessidade de indagar e de encontrar respostas que muitas vezes se colocam no exercício profissional.

Deste modo, recorreu-se a duas técnicas diferentes de recolha de dados. A primeira técnica, com vista à recolha de informação, teve como recurso os conteúdos publicados nos blogues e o seu próprio design. A segunda centrou-se na realização de entrevistas. A entrevista, nas diferentes modalidades, é uma técnica de recolha de dados bastante recorrente e que visa, entre outros propósitos, complementar a análise de documentos.

Por estes motivos, o desenho metodológico do estudo desenrolou-se em dois tempos diferentes. Num primeiro momento, procedeu-se à recolha de dados relacionados com os blogues, usando exclusivamente a internet. Num segundo momento, realizaram-se as entrevistas e alguma troca de correspondência eletrónica, em que também os novos meios tecnológicos se revelaram

verdadeiramente vantajosos e eficazes para ultrapassar diversas questões, nomeadamente algumas questões impostas pelas distâncias geográficas e para proceder às gravações das entrevistas.

Técnicas de recolha do material empírico – o caso dos blogues

As técnicas de recolha de dados escolhidas para o momento da investigação relativo ao estudo tiveram um suporte digital, com recolha de dados a partir do conteúdo dos vinte blogues e consequente preenchimento de grelhas. Tendo em conta o design do estudo, impôs-se a necessidade de construir alguns instrumentos que servissem os objetivos delineados e que permitiram ir caminhando de forma indutiva. Essas grelhas foram objeto de sucessivas reformulações ao longo de toda a pesquisa e recolha de dados.

Estes instrumentos foram concebidos com base numa revisão de literatura (ainda que muito escassa). Os elementos tidos em conta na recolha de dados referentes aos blogues prenderam-se essencialmente com sua conceção gráfica e com os conteúdos que apresentavam. Na verdade, analisar um blogue implica estudar muitos e diferentes aspetos. Corroborando a ideia de Amaral, Natal e Viana (2008), “Os blogues, em seus mais variados formatos e géneros, têm sido uma ferramenta rica para os estudos empíricos ao serem analisados a partir de perspetivas netnográficas nos últimos anos” (p. 35).

No presente estudo, assume-se que o uso das tecnologias de informação e de comunicação, em particular na forma de conceção e dinamização de blogue, é um potencial suporte para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores, enquanto recursos mobilizados em contexto de trabalho docente (Luehmann, 2008; Luehmann & Tinelli, 2008; Ponte, Oliveira & Varandas, 2010). Como a visibilidade é dada através de um suporte digital, destaca-se igualmente a netnografia.

Kozinets (2010) refere que um estudo que recorra à netnografia deve seguir cinco passos que resumidamente se puderam adaptar aos objetivos desta investigação: i) definição da questão de investigação e respetivos tópicos; ii) identificação e seleção de blogues; iii) observação participante e recolha de dados; iv) análise dos dados e interpretação dos resultados; v) produção das conclusões.

O reconhecimento da importância da comunicação mediada pelas tecnologias traz a possibilidade de introduzir novas estratégias de investigação, quer no momento de recolha dos dados, quer na fase posterior de tratamento dos mesmos. Afigura-se igualmente importante definir como combinar a netnografia com as restantes técnicas selecionadas.

O resultado da recolha de informação, a partir dos blogues, resultou em trinta documentos, alguns com um número extenso de páginas e ricos em informação para posterior análise.

As grelhas para recolha de dados a partir dos conteúdos dos blogues foram estruturas tendo em conta duas dimensões de análise e atendendo aos elementos que se relacionam especificamente com a parte gráfica e com o conteúdo.

Bloco temático	Tema	Categorias	Origem
Conceber e dinamizar um blogue: casos dos professores de português	A conceção dos blogues	A autoria	Pesquisa realizada a partir de trinta blogues
		O serviço de publicação	
		A escolha do modelo	
		O ano de criação	
		O título	
		O subtítulo	
		Os objetivos	
		A primeira mensagem	
		O menu de estatísticas	
		Período de atividade	
		O arquivo	
		Localização geográfica	
	O conteúdo dos blogues	Frequência de publicação de mensagens durante um ano letivo	
		Nº de mensagens publicadas durante um mês	
		Tipos de mensagens	
		Tipos de mensagens com texto	
		Finalidades obtidas com cada tipo de linguagem	
		Interligações tecnológicas	
		Blogolândia	
		Comentários	

Quadro 2 - Grelha para a recolha de dados sobre os blogues

Esta grelha foi validada por dezasseis professores/autores dos blogues que nalguns casos retificaram alguns conteúdos e colaboraram no preenchimento de alguns campos.

O *corpus* empírico, constituído por trinta blogues, encontra-se explicitado no quadro que se segue:

4. Percursos na investigação de identidades profissionais dos professores de português

Nº atribuído	Título	Ano de criação	Endereço url	Ano(s) a que se destina
1	Ver claro	2012	http://verclaroportugues.blogspot.pt/	Nível secundário
2	"Vem por aqui"	2012	http://10portugues-cad.blogspot.pt	10º ano
3	"Vós sois o sal da terra."	2012	http://11portugues-cad.blogspot.pt	11º ano
4	O sonho é ver as formas invisíveis.	2012	http://12portugues-cad.blogspot.pt	12º ano
5	O nosso canto	2014	http://oncanto.blogs.sapo.pt/	Nível secundário
6	Português, 10º Ano	2013	http://portugues10ano.blogspot.pt	10º ano
7	Português, 11º Ano	2011	http://portugues11ano.blogspot.pt	11º ano
8	Português, 12º Ano	2012	http://port12ano.blogspot.pt	12º ano
9	Blogue da professora Arminda	2011	http://blogdaprofessoraarminda.wordpress.com	Nível secundário
10	Lusografias	2008	http://lusografias.blogspot.pt	Nível secundário
11	No Limiar das Palavras...	2006	http://nolimiardaspalavras.blogspot.pt	Nível secundário
12	Sentir Português	2012	http://sentirportugus.blogspot.pt/	Nível secundário
13	Português	2009	http://portugues-fcr.blogspot.pt	Nível secundário
14	Comunicar em Português	2011	http://comunicaremportugal.blogspot.pt	Nível secundário
15	Vamos praticar a gramática	2007	http://vamospraticaragramatica.blogspot.pt	Nível secundário
16	Testes de Português	2007	http://testesdeportugues.blogspot.pt	Nível secundário
17	Aula de Literatura Portuguesa	2007	http://auladeliteraturaportuguesa.blogspot.pt	Nível secundário
18	Textos integrais e algo mais	2011	http://textosintegrais.blogspot.pt	Nível secundário
19	Gaveta de nuvens	2007	http://gavetadenuvens.blogspot.pt	Nível secundário

20	Estudar Português	2007	http://tudoparaportugues.blogspot.pt	Nível secundário
21	Do ano onze	2011	http://doanoonze.blogspot.pt	11º ano
22	Português do décimo segundo	2009	http://decimosegundoportugues.blogspot.pt	12º ano
23	Novos navegantes	2007	http://novosnavegantes.blogs.sapo.pt	Nível secundário
24	deve e haver	2006	Http://deve-e-haver.blogspot.pt	Nível secundário
25	(cerc)ARTE	2007	http://cercarte.blogspot.pt	Nível secundário
26	12 ABC	2011	http://12abcerco.blogspot.pt	12º ano
27	O mundo de miuri	2012	http://omundodemiuri.blogspot.pt	Nível secundário
28	Pela net dentro	2014	http://pelanetdentro.blogspot.pt	10º ano
29	Cais das palavras	2013	http://caisdaspalavras.blogspot.pt	11º ano
30	Basta existir para se ser completo	2011	http://bastaexistirparasercompleto.blogspot .pt	12º ano

Quadro 3 – Os blogues do *corpus* empírico

A estratégia subjacente à criação dos blogues segue a lógica de se destinarem a conteúdos do nível secundário, sem qualquer diferenciação de nível ou, em alternativa, terem sido concebidos para um ano específico.

Técnicas de recolha do material empírico – as entrevistas

A segunda fase de recolha de dados destinou-se à realização das entrevistas aos professores-autores dos blogues. Para Amado (2013), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207). Segundo Afonso (2014), “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face, por intermédio do telefone ou de meios informáticos” (p. 104). Coutinho (2015) acrescenta a ideia de ser a via possível para obter informação que, num questionário, por exemplo, não seria possível. A entrevista possibilita o pedido de esclarecimentos adicionais ao entrevistado, no caso de a resposta não ter sido suficientemente esclarecedora, chegando mesmo a poder gerar informação nova que implique a reconceptualização do problema em estudo.

Como principais vantagens da entrevista, Quivy e Campenhoudt (2008) apontam o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos e a flexibilidade do dispositivo que permite recolher

testemunhos e interpretações dos participantes, respeitando os seus quadros de referência (linguagem e categorias mentais).

Como limites e problemas, os mesmos autores apontam a flexibilidade do método poder revelar-se um entrave para quem trabalha na ausência de diretivas precisas. Os elementos de informação e de reflexão obtidos pela entrevista não apontam para um método de análise único; por este motivo, os métodos para a recolha e para a análise devem ser ponderados em conjunto. O investigador corre ainda o risco de se ver neutralizado pela postura do entrevistado se demonstrar demasiada espontaneidade. As informações dadas pelo entrevistado decorrem de uma ligação específica com o entrevistador e este só as poderá aceitar validamente se as considerar como tais.

A condução de uma entrevista de investigação semiestruturada apresenta determinadas características que confirmam ser um meio de recolha de informação por excelência. Desse modo, é um meio potencial de transferência de pura informação de uma pessoa para outra. Possui determinados pressupostos que devem ser respeitados, a partir de um plano de investigação bem concebido, como sejam as emoções, as influências interpessoais e as necessidades inconscientes (Amado, 2013). Como se rege por objetivos precisos, a entrevista afigura-se como o método adequado para se concretizar “a análise de sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados (...) e possibilita “a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 193).

Tendo em conta os objetivos do estudo assim se definiu o grau de estruturação das entrevistas. Os objetivos delineados implicavam conhecer a perspetiva dos entrevistados sobre a problemática em estudo e seus enfoques e ainda obter dados que entrassem em linha de comparação com os demais participantes, servindo para obter informações que não foram possíveis por outro método de recolha de dados.

Os investigadores que optam por estudos qualitativos têm vindo a discutir a neutralidade da entrevista. Para uns, a entrevista é neutral e invisível, ao passo que outros consideram que estando influenciada pelo contexto social se encontra diluída a possível neutralidade (Amado, 2013).

Na entrevista semiestruturada, as questões decorrem de um plano delineado à partida. É no guião que se define e regista, numa ordem que é determinada pelo entrevistador, quais as perguntas que pretende colocar. Na interação que se venha a estabelecer com o entrevistado preconiza-se a liberdade de resposta ao entrevistado. Como explicita Amado (2013),

A bibliografia aponta a entrevista semiestruturada como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referência,

salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas (p. 209).

Na origem do processo de construção do guião da entrevista estabeleceu-se, assim, como principal objetivo dar voz ao pensamento dos professores – autores dos blogues. A partir das palavras dos participantes da investigação, as entrevistas visaram permitir apreender as suas ideias e reflexões sobre o desenvolvimento da identidade profissional docente apoiado pela conceção e dinamização dos blogues. A partir da centralidade desta problemática, as questões colocadas visaram permitir recolher informação em três grandes domínios/temas, tendo em conta uma linha lógica que determinou a seguinte sequência:

1. Trajetória profissional (tornar-se professor de português).
2. Conceção e dinamização dos blogues.
3. Desenvolvimento de características da identidade profissional tendo subjacente o trabalho em torno dos blogues.

Conduzir uma entrevista semiestruturada obriga a ter em conta uma série de aspetos para que se obtenha a informação que se pretende obter, mas também para que garanta a sua validade. Desta forma, a entrevista obriga a um elevado tempo de preparação que começa, desde logo, pela escolha dos entrevistados que devem estar muito próximos do problema que se quer estudar (Amado, 2013). Para Quivy e Campenhoudt (2008), os participantes são as “testemunhas privilegiadas” (p. 71), ou seja, pertencem ao público sobre o qual incide o estudo, daí decorrendo o seu estatuto privilegiado.

Para a melhor estruturação da entrevista, a sua organização deve concretizar-se em torno de blocos temáticos e de objetivos. Ao concretizar a elaboração do guião deve atender-se ao problema da investigação e aos objetivos formulados; as questões fundamentais devem alinhar-se de forma lógica e pensar em eventuais perguntas de recurso, no caso de o entrevistado não desenvolver devidamente as questões inicialmente colocadas. As questões são ainda prefigurações do que se pretende atingir na recolha de dados, ajudam o entrevistador a focar-se no tema e permitem, assim, um avanço sistemático.

De acordo com Flick (2005), a elaboração do guião da entrevista deve obedecer a quatro critérios diferentes:

- i. a não-diretividade, ou seja, a entrevista deve começar pelas perguntas abertas, aumentando o grau de estruturação gradualmente, com o objetivo de evitar que o quadro de referência se sobreponha às ideias do entrevistado. O autor recomenda ainda o uso flexível do guião da entrevista.

- ii. a especificidade, ou seja, o entrevistador deve orientar a entrevista no sentido de fazer evidenciar os elementos específicos que determinam os significados atribuídos a determinados acontecimentos por parte do entrevistado contornando as afirmações apenas de caráter geral.
- iii. a amplitude é o critério que visa garantir que todos os aspetos e temas relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista, dando oportunidade ao entrevistado de introduzir novos temas de forma espontânea. Por parte do entrevistador, deve haver a garantia de ter introduzido todas questões incluídas no guião, introduzindo ou mudando temas ou implicando mesmo revistar temas já abordados, mas não suficientemente desenvolvidos.
- iv. a profundidade e o contexto pessoal significam que se deve evitar que as respostas de índole emocional sejam demasiado superficiais quando o pretendido é que o entrevistado faça o máximo de autorrevelações acerca dos modos como sentiu as experiências.

Estes critérios trabalhados por Flick (2005) integram objetivos que nem em todas as situações são possíveis de alcançar; por exemplo, as questões da especificidade e da profundidade com a amplitude. Na elaboração do guião da entrevista não se consegue ter a certeza de cumprir estes critérios, na medida em que o seu cumprimento depende claramente do desenrolar da entrevista. Os critérios ajudam o entrevistador a tomar decisões e a definir aspetos prioritários no decorrer da entrevista, dependendo fundamentalmente da competência situacional do entrevistador, uma competência que pode ser desenvolvida pelo aumento das experiências de tomadas de decisão necessárias nas situações concretas de entrevista e pelo treino prático de entrevista.

Amado (2013) considera que as questões a colocar no decorrer das entrevistas devem caracterizar-se por quatro aspetos: i) serem abertas, possibilitando a livre expressão dos entrevistados e não impondo ou controlando respostas; ii) serem singulares, ou seja, que não expressem mais do que uma ideia para evitar gerar confusão no entrevistado; iii) serem claras, isto é, as perguntas devem ser formuladas recorrendo a uma linguagem inteligível e que vá ao encontro dos quadros de referência dos entrevistados; iv) serem neutras, implicando a criação de um ambiente de confiança no entrevistado, ausente de críticas ou de juízos de valor.

Com efeito, o guião da entrevista foi especificamente elaborado tendo em conta os objetivos gerais e específicos definidos para a investigação que pode ser consultado nos anexos.

Assim, o bloco I teve como finalidade lembrar os professores entrevistados acerca dos objetivos do estudo e da entrevista, bem como clarificar acerca da importância sobre a colaboração prestada. Neste bloco, teve ainda lugar a garantia sobre a confidencialidade da informação e o anonimato. Quivy e Campenhoudt (2008) defendem a ideia de o acolhimento ser um momento determinante para

combater a inércia e a resistência natural dos entrevistados de forma a que o entrevistado passe a sentir-se mais colaborante. É igualmente importante que o entrevistador deixe claro que está disponível para esclarecer todas as dúvidas que possam ocorrer ao entrevistado.

O bloco II tinha como propósito recolher informações sobre a trajetória profissional de cada participante, inquirindo sobre o seu processo identitário biográfico e relacional. Em sequência, o bloco III teve como objetivo inquirir sobre o que é ser professor de português na atualidade.

O bloco IV, cujas questões se prenderam com a conceção e o uso pedagógico-didático dos blogues, teve como objetivo recolher informação que complementasse a outra metodologia de recolha de dados que foi concretizada diretamente a partir dos blogues, percebendo as questões que estão na origem dos blogues.

O bloco V teve como propósito perceber como se tem verificado a formação relativa ao uso dos blogues e também das tic, de uma forma geral.

O último bloco, dedicado aos agradecimentos, também permitiu dar liberdade ao entrevistado de acrescentar o que considerasse pertinente e agendar o envio do protocolo da entrevista.

A realização das entrevistas teve lugar a partir de fevereiro de dois mil e dezasseis e até final do ano, após concordância entre investigadora e entrevistados acerca dos termos e datas em que iria ter lugar. Mais uma vez, apresentados os objetivos da investigação e clarificadas as eventuais dúvidas dos entrevistados, foi solicitada a autorização para a gravação em registo áudio e assinado o consentimento informado.

Na preparação das entrevistas presenciais foi tido em conta um conjunto de fatores como a sua duração, o número de entrevistas a realizar com cada um dos participantes, o lugar de realização da entrevista, o registo de notas dos comportamentos não verbais, a transcrição. Quanto aos locais, foram todos escolhidos pelos entrevistados, deixando a investigadora claro que se realizariam em locais onde o investigado se sentisse confortável, quase sempre recaindo a escolha na escola onde lecionam.

Por último, as transcrições foram concretizadas com recurso ao áudio, tendo a investigadora ouvido todas as transcrições várias vezes para conferir o texto final. A este propósito, como afirma Amado (2013),

Sobre a transcrição, uma das questões mais frequentes relaciona-se com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Para isso, há que ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspetos tais como a pontuação. A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações, o que não é nada fácil e pressupões várias escutas (p. 219).

A transcrição é um momento importante na investigação dado que possibilita retomar o contacto com as palavras e as ideias dos participantes, constituindo um novo passo na investigação e, naturalmente,

despoletar um intenso envolvimento no tratamento e organização dos dados obtidos que culminam na análise final.

As várias questões foram colocadas de forma clara e objetiva, permitindo aos entrevistados liberdade total de expressão, construindo uma postura de abertura e de partilha natural de ideias.

A transcrição integral de cada entrevista exigiu muito tempo, pelo facto de ser um processo extremamente moroso mas, ao mesmo tempo proveitoso, na medida em que as ideias transmitidas pelos participantes podem começar a estruturar ou reestruturar as categorias de análise.

Após a transcrição, os protocolos de todas as entrevistas foram enviados aos entrevistados. Tendo em conta o texto escrito, as entrevistas foram validadas pelos entrevistados que, nalguns casos, preferiram retificar algumas das ideias que tinham transmitido.

Para a concretização desta etapa de recolha de dados foram apresentados e aceites os seguintes termos:

- i) Garantia da utilização da informação para fins exclusivos da investigação.
- ii) Garantia de anonimato em relação a todas as identidades que não estavam explícitas e de confidencialidade dos dados obtidos.
- iii) A entrevista seria gravada e transcrita pela investigadora que se comprometia a enviar os respetivos protocolos para validação.
- iv) A entrevista teria como pressuposto uma narração sobre alguns aspetos da vida profissional dos professores participantes.

Técnicas de tratamento de dados

Para Dominicé (1988), as pesquisas em matéria de educação não podem dispensar o saber do sujeito. E também nesse sentido, Josso (2008) faz sentir que o papel do investigador é fazer emergir os sentidos que cada um encontra nas várias situações da sua vida, de forma a permitir que cada participante no estudo possa refletir sobre as etapas relevantes da sua vida e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que foram determinantes na construção da sua identidade enquanto docente. Entende-se que cada história é única e irrepetível. Reconstruir o percurso profissional de cada professor participante na investigação é entender essa trajetória em que se cruzam e interferem tantos aspetos, uns específicos e inerentes à pessoa que é o professor, outros fruto das estruturas sociais.

Dada a natureza deste estudo, o tratamento de dados dividiu-se em duas grandes secções: por um lado, tratar os dados obtidos a partir dos blogues; por outro, fazer o tratamento dos dados obtidos a partir das entrevistas.

As diferentes fases de pesquisa geraram uma enorme quantidade e variedade de dados, como pode suceder em qualquer pesquisa de natureza qualitativa. Esse facto obriga o investigador a uma grande capacidade de trabalho e de discernimento. Por isso, um primeiro passo no tratamento desses mesmos dados consistiu em proceder a uma seleção criteriosa dos vários dados obtidos, por forma a operar uma redução. Como resultado final, a análise deve resultar clara, compreensível e até original.

Para a avaliação da qualidade dos dados, ou seja, atendendo à sua relevância no design da investigação, Afonso (2014) estabelece três critérios essenciais: fidedignidade, validade e representatividade. Quanto ao primeiro critério, este remete para a qualidade externa dos dados, isto é, a garantia de que os dados foram efetivamente recolhidos no âmbito da investigação. O critério da validade é verificado tendo em conta a sua qualidade interna, a pertinência da sua relação com o questionamento da realidade empírica resultante do design do estudo. “O critério da validade avalia a efetiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir” (Afonso, 2014, p. 121). Para tal, a conjugação de métodos de investigação permite aferir a coerência dos resultados e validar os dados obtidos pelo método da entrevista. Por último, a representatividade é o critério que explicita a garantia de que os participantes envolvidos remetem para o contexto do estudo, embora neste estudo não se tenha como objetivo que os participantes sejam representativos do universo em que se inserem.

Tal como sugere Coutinho (2015), numa investigação, a objetividade nunca consegue ser alcançada. As várias leituras de um mesmo texto podem determinar várias interpretações, sem que uma das versões se assuma como a privilegiada, uma vez que uma investigação põe em relevo as múltiplas dimensões que envolvem a realidade que se pretende estudar.

Assim, neste contexto, surge o conceito de triangulação, entendido como uma combinação de pontos de vista, métodos e materiais empíricos diversos e suscetíveis de constituírem uma estratégia que seja capaz de trazer rigor, amplitude e profundidade à investigação (Coutinho, 2015; Flick, 2005). Com efeito, a triangulação consiste em aliar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados ou métodos de recolha de dados, no âmbito da mesma pesquisa, tendo como objetivos resultados mais fiéis da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos em análise.

Com efeito, tal como preconiza Coutinho (2015),

na prática da pesquisa empírica, a triangulação é muitas vezes usada pelo investigador não no sentido estrito de confrontar uma teoria, um conjunto de dados ou uma abordagem com uma proposta rival, mas antes como forma de conseguir uma análise de maior alcance e riqueza. De facto, mesmo que dois pontos de vista pareçam contradizer-se um ao outro, as diferenças podem ser usadas como forma de voltar a olhar para os dados e tentar encontrar uma explicação que resolva as diferenças (p. 240).

Técnicas de tratamento de dados recolhidos a partir dos blogues

Num primeiro momento da investigação, ao analisar os blogues dos professores de português, foram construídas duas grelhas de análise: a primeira relacionada com aspetos ligados à conceção gráfica do blogue e a segunda para tratar aspetos relacionados com o conteúdo, como já foi explicitado. Nas duas situações, os dados recolhidos a partir dos blogues permitiram avançar para descrições detalhadas e perceber as dinâmicas privilegiadas e prevalecentes nos referidos blogues.

Estas grelhas de recolha de dados foram igualmente o suporte para a análise dos dados obtidos. Esta decisão justifica-se pelo facto de ter permitido obter uma visão objetiva dos conteúdos que se pretendiam incluídos na análise e pelo facto de, no fundo, as dimensões de análise já estarem delineadas nesse instrumento. De facto, no trabalho de produção da análise deste *corpus* documental, foi seguida muito de perto a estrutura da grelha de recolha de informação.

Com efeito, o trabalho feito *a posteriori* requereu o tratamento do conjunto dos dados obtidos a partir das trinta grelhas resultantes da etapa de recolha.

Técnicas de tratamento de dados recolhidos a partir das entrevistas

Constituindo-se o material empírico deste estudo por dados de duas origens diferentes, por um lado, proveniente da recolha dos blogues, por outro lado, proveniente das entrevistas, o tratamento desta informação resultou num processo moroso, que apelou a muitos momentos de reflexão e que se foi concretizando numa lógica de crescimento e de aperfeiçoamento. A partir dos objetivos delineados para a pesquisa, foram mobilizadas estratégias de forma a produzir significados com sentido e relevância, num processo que se pretendia que transformasse os dados em construção interpretativa única e original (Afonso, 2014).

À fase de transcrição das entrevistas seguiram-se várias leituras atentas e demoradas o que permitiu um novo contacto com os dados recolhidos. Estas várias e sucessivas leituras, entrevista a entrevista, permitiram alcançar os subconjuntos de áreas temáticas relevantes, e respetivas categorias, e possibilitaram determinar um rumo de análise, atendendo ao tema inicial que se multiplicou num grande volume de dados.

À partida, para a análise do conteúdo das entrevistas, a proposta de Bardin (2009), com a leitura flutuante, é uma possibilidade que permite a organização de dimensões e de categorias. A criação das categorias deve reger-se pelo princípio da pertinência e perseguir a exaustão. Deve ser rigorosa e ainda espelhar reflexividade.

Para Bardin (2009), o objeto da análise de conteúdo é “a palavra, isto é, o aspeto individual e atual da linguagem (...) A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça” (p. 43). A autora entende a análise de conteúdo como inferência que se traduz num esforço de interpretação; por isso, “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p. 9). As grelhas de análise acabam por ser a forma mais comum de tratar e enquadrar a informação recolhida, sendo “o tema a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (ibidem).

No processo de análise de conteúdo das entrevistas procedemos à desconstrução do discurso dos entrevistados através do seu recorte em unidades de registo, às quais demos interpretação transformando-as em indicadores, isto é, passámos, “dos constructos dos sujeitos geralmente em linguagem comum, aos constructos teoricamente informados de analista/investigadora” (Rodrigues, 1999, p. 384). Os indicadores foram organizados em categorias e subcategorias, inscritas em momento próprio deste trabalho, construídas com base nos critérios de homogeneidade, exaustividade, objetividade e pertinência (Bardin, 2009).

É ainda Bardin (2009) que considera o processo de categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género e com os critérios previamente definidos” (p. 117). Quando os dados são organizados e apresentados tendo em conta um registo interpretativo, o tratamento da informação centra-se na construção de significados, ou melhor, o conteúdo do texto visa a obtenção de um texto argumentativo que atribua novos sentidos aos factos, situações e discursos dos participantes apresentado uma lógica compreensiva global (Afonso, 2014). O resultado é a simbiose entre um contexto empírico (particular, original e único) e a visão (também ela específica) do investigador.

5. Tornar-se professor de português

Motivações para ser professor

Motivações ou representações?

O que é ser professor (de português) hoje?

Como sou professor de português?

As dinâmicas relacionais: experiências, momentos e pessoas marcantes ao longo da trajetória profissional

O que pensam os professores sobre a sua situação profissional

E a reflexão que se impõe: voltaria a optar pela docência?

Perspetivas futuras

5. Tornar-se professor de português

Ninguém começa a ser educador/educadora numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador/educadora ou marcado para ser educador/educadora. A gente se faz educador/educadora, a gente se forma, como educador/educadora, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Freire, 2000)

O contexto deste estudo, que envolve a problemática da identidade profissional docente, está focalizado em compreender como se verifica o desenvolvimento de características dessa identidade tendo subjacente o trabalho em torno da conceção e dinamização de blogues. Nesse sentido, foi necessário fazer uma incursão pelo universo dos professores de português no que diz respeito a alguns aspetos específicos.

Para cumprir os propósitos enunciados, em primeiro lugar, foi necessário perceber que professores de português são estes, ouvindo-os atentamente expor as suas reflexões sobre como se tornaram professores, que motivações, representações e expectativas povoavam os seus pensamentos. Na verdade, a trajetória desta parte do estudo foi traçada com o objetivo de tentar perceber, em primeiro lugar, como se tornaram professores (de português) dando início a uma viagem percorrida num eixo diacrónico. O que resulta em ser ou tornar-se professor de português é o somatório de múltiplos aspetos que confluem no presente. Tal como preconiza Lopes (2001), ser professor é estar no presente, ligado ao passado e pensando no futuro.

Depois, foi necessário percorrer essa linha temporal, explorando diversos aspetos ligados às trajetórias profissionais destes professores, até encontrar aquele que se veio a constituir como um projeto profissional: o blogue. De facto, o decorrer da investigação, a partir daí, foi norteado pelo objetivo de perceber como foi percorrido o processo de conceptualização que depois dá lugar à construção e utilização dos blogues para, em seguida, perceber quais as dinâmicas identitárias que sobressaem no processo de desenvolvimento da identidade, entroncando num eixo sincrónico.

Desta forma, com o propósito de responder à questão central do estudo, estruturada em torno do desenvolvimento da identidade profissional docente, procedo à apresentação dos dados que são resultado de sistematização e análise da informação recolhida através das entrevistas aos professores participantes.

Explorar as potencialidades do conceito de identidade profissional, no campo da investigação, implica, antes de mais, explicitar como se vai mobilizar o referido conceito. O desenvolvimento feito no primeiro ponto deste estudo, em que foi concretizada uma abordagem do ponto de vista teórico,

permitiu ajudar a delinear o conjunto de dimensões que estiveram subjacentes à realização e posterior análise das entrevistas aos participantes/autores dos blogues.

Até chegar à conceção e dinamização dos blogues, os professores foram desenvolvendo um conjunto de saberes e protagonizando experiências e aprendizagens que se foram sucedendo ao longo das suas trajetórias profissionais. Perceber as relações que os professores de português estabelecem com o uso desta ferramenta tecnológica afigurou-se relevante na medida em que se constitui como mais um elemento de compreensão sobre as circunstâncias do trabalho docente na atualidade. Estando o trabalho no cerne da identidade profissional é, dessa forma, que os contornos desse trabalho vão ajudar a perceber como essa identidade tem vindo a desenvolver-se.

Assim, tendo por base a revisão de literatura, que esteve presente na elaboração do guião das entrevistas, que desta forma já estava teoricamente orientado, assim como a própria análise das entrevistas, foi possível identificar um conjunto de dimensões/dinâmicas da identidade profissional docente. A análise resulta, em paralelo, de um processo entre aquelas que são algumas construções prévias e os dados obtidos no decurso do processo investigativo.

Tornar-se professor de português é um processo evolutivo e dinâmico percorrido no tempo. Este tornar-se é percorrer um caminho num eixo temporal que veio permitir a reflexão sobre diferentes aspetos, entre os quais as conceções que os participantes no estudo tinham sobre ser professor de português, o que os motivou a ser professor, de que forma viveram experiências e momentos importantes e como perspetivam a atualidade profissional e o futuro; de que forma surgiu o blogue como projeto profissional foi uma questão que, inevitavelmente, se colocou a dado momento.

Um primeiro nível de análise das vozes dos participantes pode centrar-se nas *palavras identitárias*, na expressão de Dubar (2002). Na verdade, trata-se de compreender como as situações que são narradas dão lugar a uma maneira de cada um definir-se e ser definido pelos outros. Nesse sentido, nesta parte do desenvolvimento do estudo empírico, seguiu-se de perto a proposta de Nascimento (2002, 2007) e de Kelchtermans (1995). Da primeira autora socorri-me das dimensões da identidade profissional docente em que se destacam: a dimensão motivacional que se prende ao projeto profissional, procurando as razões e motivações pela escolha da docência enquanto projeto profissional; a dimensão representacional que está relacionada com a perceção profissional, inquirindo sobre as imagens da profissão docente e de si próprio; a dimensão socioprofissional, aos níveis social e profissional, visa abordar os processos de socialização profissional. Estas três dimensões da identidade docente interagem entre si numa construção dinâmica, dotada de complexidade. Do segundo autor, socorri-me da vertente que teoriza sobre a identidade numa perspetiva de advir.

Do conjunto destas perspectivas resulta uma reflexão sobre o passado, ou seja, é desenvolvida toda uma perspectiva retrospectiva e, por isso, a dado momento, também fez sentido inquirir sobre aquelas que são as perspectivas futuras, de acordo com a referida proposta de Kelchtermans (1995).

A dimensão motivacional remete para as razões subjacentes à escolha da docência como profissão e, conseqüentemente, relaciona-se com a construção de um projeto profissional. Para Postic et al. (1990), quando se adota o conceito de motivação tem-se a vantagem de começar a descobrir todo um processo subjacente à escolha de ser professor, em que se coloca a questão de estar em causa a motivação ser mais de natureza extrínseca ou intrínseca. Dito de outra forma, o mecanismo que desencadeia todo o processo ter um caráter mais dinâmico, da relação do sujeito com o meio envolvente ou de um reforço motivado pelo exterior, sob a forma de aprovação ou de sucesso social ou, então, ser um sentimento interior de chamamento para o ensino. É este tipo de relação que cada sujeito mantém com a situação da docência que faz nascer a motivação de ser professor. Essa motivação para a escolha de uma profissão apresenta uma relação direta com a representação que tem de si mesmo no presente e a projeção que faz para o futuro.

Nesta linha de ideias, tal como salientam Postic et al. (1990), três fatores de motivação entram em jogo aquando do processo de escolha de ser professor: os significados atribuídos às condições de exercício da função, como sejam as condições materiais, sociais e as condições de exercício do trabalho, as variáveis pessoais, como a história pessoal e os valores que preconiza, e as relações anteriormente adquiridas no meio escolar, nomeadamente através do exemplo dos professores. Em concreto é para estes fatores que apontam as vozes e o pensamento dos participantes neste estudo.

Motivações para ser professor

Vários fatores influenciam a escolha desta profissão que, por vezes, se começa a expressar bastante cedo, muitas vezes logo nas vivências de infância daqueles que se vêm a tornar professores, ou nas suas experiências como alunos, sentados numa cadeira da sala de aula; sobre estas escolhas, pesaram quer motivos internos quer motivos externos. Na verdade, estudar as motivações inerentes às escolhas de se tornar professor tem sido recorrente em diversas investigações dado que constituem um fator importante nas formas de entender não só a formação, mas também a dedicação, o comprometimento e a realização profissional (Forte, 2009).

Em primeira instância, no processo de análise das entrevistas aos professores participantes destacaram-se motivações intrínsecas em que se pode apontar a expressão do gosto pelo ensino ou mesmo sentir vocação para o exercício da docência desde muito cedo. Tornar-se professor é uma escolha que advém, então, de sentir vocação ou chamamento, em função de valores, de papéis sociais privilegiados ou somente por razões de ordem prática, pelas vantagens, sejam elas de cariz pecuniário,

motivos de ordem familiar, o tempo livre e a independência (Postic et al., 1990). Na verdade, as motivações intrínsecas estão diretamente relacionadas com escolhas pessoais e conscientes.

A análise às entrevistas realizadas aos participantes neste estudo indicia uma relativa homogeneidade no que diz respeito aos motivos que conduziram à escolha da docência a manifestar-se desde cedo.

A partir dessa análise, uma mesma resposta que ocorre duas vezes nos discursos desses participantes, no que diz respeito à escolha de ser professor, gira em torno da utilização do termo vocação:

Penso que, no meu caso, ser professora foi mesmo uma vocação [PNS].

Penso que no meu caso foi uma vocação, não foi um acaso de vida, não foi percalço, não foi nada que me tivesse empurrado para esta profissão, mas acho que foi realmente uma escolha, ainda muito novinha. Penso que foi realmente uma vocação [PMC].

Sentir este gosto por ensinar surge como uma predisposição que se revela precocemente, dado que se começa a desenvolver logo desde cedo um imaginário que se constrói, nalguns casos, nas brincadeiras com os amigos de infância, em que é recriada a situação da sala de aula, em que já se assume a posição de professor perante os seus companheiros de brincadeiras.

Desde pequena, lembro-me que, já com cinco anos, dava explicações às minhas primas. Aos sete anos, lembro-me que escrevia no quadro e as minhas amigas passavam [PNS].

Penso que desde miúda porque a minha mãe me conta que eu quando passava por um local onde havia muitos estudantes, a minha mãe diz-me que eu dizia “quando eu for crescida quero ensinar, quero vir para aqui” [PMC].

A verdade é que quer o meu pai quer a minha mãe lembram-se de mim com sete, oito anos, a brincar às professoras, lá no quintal da casa. Logo que aprendi a ler e a escrever, dizem eles, punha os bonecos todos em fila lá em cima do armário que havia no quintal, isto é autêntico, aliás eu tenho imagem disso [PFR].

E assim se constata que reproduzir situações relacionadas com o ambiente escolar esteve sempre presente na vida destes participantes que recordam com clareza os momentos das suas infâncias em que já se projetavam como professores.

Ao refletir sobre a tomada de consciência sobre a decisão de se tornar professor, dois participantes afirmam que nunca houve outra alternativa a ser ponderada porque desde sempre sentiram que sempre quiseram ser professores (de português):

Acho que nem nunca pensei muito nisso, acho que foi natural, via-me, previa-me, revia-me como professor [PAA].

Sempre tinha pensado ser professor de português [PLP].

Alguns dos motivos que implicam a tomada de decisão pela docência passam por questões de ordem intelectual em que se destacam a importância do saber e do gosto em transmitir esse saber:

Talvez o gosto pelos conteúdos [PMC].

Sem dúvida, o gosto pelos conteúdos [PLP].

Penso que a decisão de ser professora tem muito a ver com gostar do saber e de querer transmitir esse saber [PNS].

A vocação sentida para o ensino acaba por ser determinante com a escolha, já no nível secundário, do curso de letras:

Já como aluno do secundário ... Quando escolhi letras, no 6º ano, era para ser professor de Português. E...não tenho a certeza que não tivesse, se estava definido, se era a nível universitário, mas creio que não, que a ideia era mesmo ser professor de liceu [PLP].

A orientação para a docência faz, então, impelir uma opção que se tem de definir no nível secundário. Essa escolha começa, desde logo, a conduzir a uma definição sobre a disciplina a lecionar. Então, a escolha do curso no nível secundário é já influenciada pelo gosto pela disciplina de português. E está ligada à representação que cada sujeito tem de si e, por isso, procura os meios de a realizar, o que significa colocar em prática uma forma de a concretizar, delineando uma estratégia para orientar esse propósito, tal como denunciam os relatos de PFR e de PAA:

Entretanto, quando cheguei ao 10º ano, escolhi estudos humanísticos, porque foi sempre uma paixão pela literatura, sobretudo. Português sim, mas mais literatura, por causa do domínio das ideias [PFR].

Acho que foi como consequência do curso que tirei, porque eu comecei a estudar latim cedo. No 9º ano, comecei a achar muita piada à questão da história da língua, da origem da língua, no que estava na origem da língua, depois escolhi latim no 10º ano, e depois foi o percurso normal, entrei em Clássicas, nem sequer pus a... nem sequer pus a hipótese de seguir pela via, portanto, pela via científica, optei pela pedagógica [PAA].

Mais tarde, a escolha da licenciatura revela-se, de novo, comprometida pela decisão tomada pela docência. Na verdade, para os participantes que afirmaram que gostavam de ensinar nas brincadeiras de infância, a escolha de uma licenciatura que viesse a permitir lecionar insere-se, desde logo, no projeto vir a ser professor. Daí estarmos em presença de uma decisão que acontece num momento bastante precoce e que se revela vir a ser uma intenção duradoura.

A decisão de tornar-se professor também se relaciona com outras pessoas significativas, nomeadamente do meio familiar. Um dos participantes no estudo refere ter sido influenciado por outras pessoas, nomeadamente familiares próximos que, de certa forma, impulsionaram esta escolha. A impregnação do meio familiar surge como um importante fator de influência na decisão de ser professor. Na verdade, este docente aponta uma motivação extrínseca para a escolha da docência:

A minha família é toda de ciências, é toda de médicos ou farmacêuticos e, desde cedo, nos foram perfilando. Como a minha irmã era a de ciências, a de engenharias ou assim, a família no seu todo, a das medicinas e farmácia, mas o L. é aquele que é, que é diferente, que é criativo, que escreve e não sei quê e, portanto, digamos, que me inculcaram um destino [PLP].

As relações com pessoas significativas, em que se destacam os familiares, são também importantes do ponto de vista da construção identitária destes que vieram a tornar-se professores porque ajudam a construir uma imagem de si próprio. O estudo realizado por Oliveira (2004) conclui precisamente que

as imagens que as famílias constroem acerca da profissão acabam por ser determinantes no momento de fazer escolhas.

Mas a escolha pela profissão docente também decorre da influência de determinados professores que se cruzam nos percursos escolares e que vêm influenciar decisões. É o perfil desses professores, caracterizado pela forma como ensinavam, que determina a escolha pela docência. A influência de antigos professores é destacada por dois participantes porque os seus antigos professores os marcaram positivamente:

No secundário, apareceu-me pela frente uma professora de português, que foi a professora (...) que conseguiu fazer o clique que faltava, para essa história do ensino, exatamente pela forma como ela dava as aulas. Ela cativava os alunos, era uma pessoa extremamente inteligente, uma pessoa extremamente sagaz e, sobretudo, exigente [PFR].

No caso da professora PFR, a opção pela docência veio a ser construída com base na imagem do que é um bom professor; na sua perspetiva, o modelo daquele que é o professor ideal. Esta imagem é geralmente encarnada por um ou mais professores que atravessam a vida escolar e são marcantes pelo seu comportamento pedagógico, o estilo da sua relação com os alunos ou a sua personalidade, ideia expressa pela professora PFR, sobretudo no que diz respeito aos questionamentos que a fizeram evoluir:

Tenho ideias muito próprias acerca do ensino, mas também e até pelos professores que tive que me marcaram. Talvez mais aqueles que me deram pouco, mas que me obrigaram a procurar, professores que faziam a coisa de forma natural e que não era só para avaliação, contribuíram para o meu crescimento e foram determinantes na decisão de ensinar [PFR].

Para muitos professores a decisão de enveredar pelo ensino tem por base um certo tipo de professor que os marcou (Postic et al., 1990). Este é um mecanismo de identificação que está também presente nas palavras do professor PAA:

Também foi uma influência de um professor que eu tive, deixava-me fascinar pelas aulas dele, no 9º ano, a dar *Os Lusíadas*. E não é muito comum, digamos, encontrar um jovem de 15 anos, uma criança, um adolescente de 15 anos a gostar de *Os Lusíadas* e o professor tinha uma maneira de explicar as coisas, de efabular tudo, uma história que seduzia, eu acho, eu acho que foi aí que nasceu o bichinho da docência, digamos assim. Só mais tarde é que tive consciência, porque se calhar foi aquele momento, naquele ano, com aquele professor, com aquela disciplina que depois acabaram por me desencadear tudo o resto... [PAA].

Com efeito, a influência de antigos professores na escolha da profissão é referida por dois participantes no estudo, funcionando como modelos que conduzem à construção de imagens sobre a profissão, o que corrobora outros estudos, tais como os de Forte (2005), Tardiff (2000) e Flores (2000).

Motivações ou representações?

Pelas palavras dos professores participantes neste estudo, em determinados momentos, é possível inferir que os motivos que levaram à escolha da docência se envolvem numa simbiose com as representações que construíram sobre o que é ser professor, ou o professor ideal, enquanto alunos.

Com efeito, paralelamente aos motivos que conduzem à escolha de se tornar professor, os professores tinham já construído imagens do que seria ser professor mesmo antes de começar a vivenciar a docência e que também vieram influenciar essa escolha. Essa imagem, entre outras, aponta para ideias diferentes como a relativa ausência de hierarquias, ter o espaço de sala de aula como seu, algumas condições que proporcionavam algum tempo livre, o que pressupõe o desejo de autonomia e liberdade para gerir o seu próprio tempo:

Mas também tinha uma ideia até, em termos de estilo de vida ... hoje em dia percebo que não é nada assim, que era um estilo de vida o de professor, como nós imaginávamos que eram os professores e à época ainda seriam, que me interessava, ter ali o meu espaço, dar as aulas e ter muito tempo livre. Enfim, imensas coisas, que depois percebi que não são nada assim [PLP].

Estas afirmações feitas pelo professor PLP permitem concluir que há um jogo de representações subjacente aos motivos que impelem à escolha da profissão nomeadamente porque “a motivação para uma profissão está ligada à representação que se faz da mesma e à relação que se estabelece entre esta representação da profissão e a representação que se tem de si” (Postic et al., 1990, p. 26).

Embora não existindo claramente explícito o sentimento de vocação para o ensino, mas mais um destino que é incutido pelo seu perfil, o professor PLP explicita também que a sua decisão quanto à carreira na docência era uma forma de lhe proporcionar uma vida relativamente independente, caracterizada pela ausência de um chefe ou de patrão, e com alguma disponibilidade de tempo. A atração pela ideia de autonomia no exercício da docência está, de facto, bem presente na representação do que é ser professor explícita no pensamento deste participante:

Interessava-me, uma certa independência, a possibilidade de não depender dos outros [PLP].

De qualquer forma, especificamente em relação à escolha da docência, verifica-se que esta preferência se manifesta inquestionavelmente cedo, o que faz com que estes professores tenham vindo a traçar, a partir daí, os percursos que permitem concretizar esse desejo.

Com efeito, nas imagens construídas acerca dos professores, surge a questão do conhecimento. Ser professor é sinónimo de transmitir conhecimentos e de ter uma relação pedagógica que se constrói com base na ideia de ajudar os jovens num percurso que se deseja pautar pela diferença:

Ensinar. Transmitir, penso que já era essa a noção que eu tinha, era transmitir. E se calhar também alguma, neste momento eu consigo ter alguma consciência disso, se calhar também uma relação diferenciada [PMC].

Mas a ideia associada à transmissão do saber é para o professor PAA uma situação do passado. Com efeito, este professor entende que a questão tem a ver com uma construção histórico-social que está em evolução. Esta é mais uma representação do que era ser professor que, para o professor PAA, foi determinante para a escolha:

Era mais a ideia de transmitir conhecimentos que me atraía, hoje já não é assim [PAA].

Dominar esse saber que o professor integrava e mobilizava como característica da função de ensinar foi sendo gradualmente ultrapassada. Com bastante clareza, o pensamento de Roldão (2007) vem estabelecer a distinção transmitida pelas afirmações do professor PAA:

O entendimento de ensinar como sinónimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. Num passado mais distante, pelo contrário, essa interpretação de ensinar assumia um significado socialmente pertinente, quando o saber disponível era muito menor, pouco acessível, e o seu domínio limitado a um número restrito de grupos ou indivíduos. (p. 95)

Um dos aspetos da imagem do professor era também a forma de o ver posicionar-se na sala de aula. Mais uma vez essa imagem se revela diferente, na medida em que a ideia da importância e do protagonismo que eram atribuídos ao professor se revela ultrapassada:

Sim, tinha uma ideia, engraçado, não corresponde nada à maneira como hoje vejo o ensino. Mas uma das razões era porque, para mim, o professor, era, digamos, aquele espaço da aula, era o momento de importância nossa, não é? De exibição... [PLP].

Mas a imagem que o professor PLP tinha construído vai ainda mais longe, dando a entender que o professor era entendido como um líder ou um ator:

Realmente atraía-me essa imagem de ser aquele que os outros seguem. Tinha do professor a imagem de alguém que é ator, não é? Que representa um papel que os outros vão ouvir [PLP].

Dada a reflexão sobre o que era ser professor, e tendo em conta o tempo que medeia essa representação e a atualidade, ocorre em dois participantes a ideia de romantismo associada ao ensino e ao professor. Na verdade, o conceito de ter ideias românticas acerca dos professores e do que é o ensino tem a ver com ter sido construída toda uma visão que não se veio a verificar no confronto com a realidade porque a prática veio provar o contrário.

Digamos que essa ideia romântica do professor enquanto o independente que tem assim um certo poder, que não depende das outras pessoas, que tem aquele seu espaço, uma vida de funcionário público. Não era ambicioso do ponto de vista, económico ou... queria a minha independência, a minha liberdade, não queria que se metessem na minha vida [PLP].

Tinha ideias utópicas e românticas do ensino [PFR].

Esta visão idílica da docência, construída até à entrada na profissão, vem a desvanecer-se perante a realidade. As primeiras experiências de ensino, no confronto com as situações reais da docência, vão

por vezes desfazer as representações que os professores tinham construído. Esta é uma constatação que vem ao encontro do pensamento de Lautier (2001) quando afirma que há um papel decisivo nas representações que estão a ser constantemente reconstruídas na ação profissional. Com efeito, o processo de (re)elaboração de representações sobre a docência está condicionado pelo diálogo entre os sujeitos e as diversas circunstâncias do meio profissional em que se inserem alteram essas representações.

Para a professora PNS é determinante gostar muito do exercício da profissão porque a entende como uma continuidade da sua própria pessoa. O que leva a entender que a dimensão pessoal também está presente na construção desta identidade que é profissional.

O facto de se gostar muito do trabalho permite que seja quase uma extensão de si próprio e daquilo que está pensando, fazendo e querendo saber sobre o mundo, o que torna as coisas muito mais agradáveis, não é? Não são menos complexas, não são menos trabalhosas, mas são mais gratificantes [PNS].

Nóvoa (2000) invoca aquilo a que designou por teoria da pessoalidade e que

se inscreve no interior da profissionalidade para defender que é necessário um autoconhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional porque ser docente não cabe apenas numa dimensão técnica ou científica. É esse entendimento que, apesar de ter ainda contornos pouco definidos, está no cerne da identidade profissional docente (p.15).

Diretamente ligada ao que cada participante constrói como imagem de si, a motivação para ser professor apoia-se nas representações da profissão e nos significados atribuídos ao papel e às condições em que se exerce; também depende de questões pessoais e das experiências que cada um viveu anteriormente no decurso do seu trajeto escolar e nas relações mais ou menos marcantes que se estabeleceram com os professores.

Com efeito, foi possível constatar que todos os participantes no estudo têm memórias claras das suas motivações para a docência e dos trajetos que percorreram para concretizar esse projeto, memórias muito nítidas que remontam à infância ou à adolescência e que determinaram decisões que se mantiveram inabaláveis ao longo dos anos, com olhares para os seus professores como modelos de referência. As motivações intrínsecas que influenciaram os professores participantes apontam para o gosto pela profissão, o gosto pelo ensino e pela disciplina de português. São escolhas conscientes e feitas com convicção em que aliam o gosto pela profissão e também pela lecionação de uma determinada área disciplinar.

As suas ideias prévias relativamente à docência têm várias origens: desde o modelo do professor significativo até à ideia de poder exercer uma profissão que proporciona independência. As motivações que presidem à escolha da docência são um objeto de estudo importante uma vez que desempenham uma função preponderante a considerar em decisões quanto à formação e também no modo de

encarar o comprometimento e a realização profissional (Nascimento, 2002). Nas motivações extrínsecas destaca-se a influência de antigos professores na escolha da docência porque, tendo-lhes deixado uma visão positiva, são vistos como exemplares e, por isso, condicionam as representações relativamente às escolhas futuras.

Com efeito, a motivação é para (Kelchtermans, 1995) uma parte inseparável da sua identidade profissional. Esclarece o autor que a questão da motivação não se limita à escolha à entrada na profissão: prolonga-se no tempo e está subjacente à opção pela permanência, ou na sua ausência, pelo abandono, pelo que constitui sempre um fator importante na história do professor e no modo como se vê a si próprio enquanto tal. O autor recorre à metáfora da lente, através da qual os professores veem e entendem a sua profissão, nas suas perceções e interpretações, conferindo-lhes sentidos.

O que é ser professor (de português) hoje?

Partindo do pressuposto de que a identidade tem uma natureza dinâmica e biográfica, Kelchtermans (2009) recorre ao conceito de autocompreensão, ou seja, tanto se refere ao modo de compreensão que um sujeito tem de si próprio num determinado momento, que o autor designa por produto, tanto como ao facto de esse produto resultar de um processo contínuo de atribuir um sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas em si próprio.

Neste ponto, está subjacente a ideia de perceber como é que os professores participantes no estudo entendem o que é ser professor de português. Este foi um desafio para levar a refletir como vivem atualmente a docência. Essa representação que têm de si próprios leva também a refletir sobre a docência. Nessa perspetiva, as reflexões que se seguem retratam não só as imagens sobre a docência como transmitem a imagem que cada professor construiu de si próprio como docente.

Assim, a resposta do professor PAA, perante a questão que é ser professor de português, remete para a ideia de ter sofrido uma evolução, o que corrobora a visão de Kelchtermans (1995) de que o modo como os professores se veem a si próprios se vai alterando ao longo do tempo. Nas várias fases por que passou, para o professor PAA, hoje em dia, sobressai a importância de promover o gosto pela leitura junto dos alunos:

O ser professor de português já teve várias fases... Neste momento, o meu objetivo fundamental, quando eu ensino, quando eu ensino português, é fazer com que os alunos gostem de ler, que eu noto cada vez que os alunos leem menos, há alunos que nunca leram um livro inteiro [PAA].

As práticas de leitura são uma das formas de promover uma das competências fundamentais que é a literacia. A literacia é entendida como a competência-chave para as sociedades atuais e que pode ser definida como as competências que remetem para as capacidades de escrita e de leitura. E essa é

considerada uma competência nuclear ou fundamental nas sociedades atuais, porque permite continuar a aprender, é a competência para a aprendizagem ao longo da vida (Ávila, 2004).

Nessa medida, os professores intervenientes neste estudo reconhecem a importância da literacia enquanto recurso fundamental que os indivíduos precisam de deter para serem capazes de enfrentar os desafios colocados pela sociedade contemporânea.

O saber ler, o saber escrever, o gosto pela leitura, o valorizarem isso tudo porque a sociedade em que estamos inseridos exige tudo isso cada vez mais [PMC].

O blogue acabou por ser um incentivo para os próprios alunos também utilizarem a tecnologia para escrever mais e para mim isso foi perfeito. Era perfeito porque o objetivo era mesmo esse, que eles escrevessem, melhorassem, lessem e isso seja em papel seja em digital é fundamental. Vai dar-lhes as ferramentas para enfrentarem as exigências que o mundo atual lhes coloca [PAA].

Na mesma perspetiva, também associada às competências de literacia, o professor de português é entendido como aquele que deve corrigir a escrita dos alunos, tornando-se numa das suas atividades primordiais. Assim, sublinha o professor PLP:

Na verdade, o professor de português é muito o corretor de escritos [PLP].

Face à forte presença de materiais escritos, atendendo às potencialidades cognitivas e reflexivas da escrita, a literacia constitui uma competência transversal decisiva, sem a qual a aquisição de outras competências (ao longo da vida e em diferentes contextos da vida) pode ficar comprometida (Ávila, 2004). Nessa perspetiva, os professores sublinham a importância da motivação e incentivo para a leitura e para a escrita como elementos que estão presentes no seu desempenho como professores de português. Com efeito, estas competências de literacia estão muito presentes nos discursos dos participantes no estudo. Nessa medida, ser professor no presente é difícil precisamente por causa da forma como os alunos encaram a escrita. Se sempre foi difícil, a professor PCT considera que há hoje em dia uma luta contra as formas de escrita que se implementaram nas redes sociais e que vêm contaminar as normas da língua portuguesa que determinam as formas corretas de escrever:

É muito difícil (riso), é muito difícil porque, os miúdos realmente, hoje se calhar, eles escrevem, se é que posso dizer escrevem, mais do que nunca, só que este "escrevem mais do que nunca" é nas redes sociais e escrevem mal e escrevem um português que nós não entendemos e, portanto, na verdade, escrever com qualidade é coisa que não existe [PCT].

Segundo Charlot (2008), o interesse dos alunos pela comunicação pela internet e pelo telemóvel faz com que leiam cada vez menos textos impressos, enquanto esse tipo de textos permanece a base da aprendizagem escolar da língua e da cultura escolar, e inventam novas formas linguísticas. Perante estas duas realidades, o professor fica situado numa posição em que tem de lidar com estas tensões.

Ser professor é pertencer a uma classe que se associa ao saber, isto é, a interpretação de ensinar como sinónimo de transmitir saber ou, tal como explica Roldão (2007), ensinar é uma função cuja natureza

se liga a um tipo de conhecimento específico que se reconhece como essencial para a exercer. É essa ideia que deixa transparecer as palavras desta professora:

Penso que nós professores continuamos a ser uma classe diferenciada que tem um saber que adquiriu ao longo de muitos anos, com o seu trabalho, com o seu esforço, um saber que deve ser transmitido, não deve ficar só para nós, quem gosta do saber e quem gosta de fazer isto de vida e não ficar estagnado só a repetir chavões, coisas que aprendeu numa fase remota [PMC].

Ser professor significa que tem a responsabilidade de cuidar de um património comum que encerra questões de linguística, de literatura, de gramática:

Estou muito hesitante entre considerar a função de guardião do património, guardião do património linguístico, guardião do património literário, guardião de uma gramática, enfim, que permita comunicar, escrever, pensar capazmente; portanto essa função de guardar o antigo [PNS].

Ser professor de português na atualidade é atender a uma série de questões diferentes, nomeadamente ter de gerir aquilo que a professora PMC considera como uma luta:

É lutar contra muitas adversidades. Para já, lutar contra esta massificação do saber, da cultura e contra toda a fonte de conhecimentos que eles deveriam trazer, como traziam há uns anos. Portanto, é realmente uma luta constante contra esse desinteresse que afeta toda a sociedade [PMC].

E, atualmente, o professor tem de ensinar a lidar com a informação massiva transmitida pelos meios de comunicação social:

E o professor tem hoje de ensinar a lidar com os *media*, ensinar a lidar com uma massa informativa gigantesca, desorientada, caótica e com um volume nunca visto, e portanto entra nos programas de novo, as reportagens, os debates, as peças de televisão, de internet, os filmes e portanto esta dupla função da escola, é difícil depois de, às vezes nem sempre é fácil de gerir. Portanto por um lado temos aqui recuperação de literatura, enfim, vetusta, inquestionável até certo ponto, inquestionável em termos de património, porque pode ser questionável é se é adaptável à idade. E portanto aquilo que se pede basicamente é que a gente faça tudo, dê o nome, dê o artigo, ensine a lidar com a internet, a saber como é que se histórica ou compreende uma reportagem, como é que, digamos assim, se faz uma apreciação de um filme, se faz uma apreciação do programa, mas também os textos atuais, como é que se lê um jornal, como é que se lê um artigo, como é que se faz isso tudo; e também a literatura, e a ligação da literatura com os novos textos, a intertextualidade entre séculos [PNS].

Ser professor significa não deixar transparecer a agitação e a insegurança que eventualmente possa sentir:

Dentro da sala de aula, eu penso que a questão é o professor, mal grado esta agitação toda que tem dentro de si e na conversa e na preparação das aulas com os seus colegas, não deixar que esta ansiedade e esta insegurança passe para dentro do espaço da sala de aula, tem que ser normalmente, um espaço tranquilo e em que eles pelo menos atribuam algum significado ao que estão a fazer [PNS].

Ser docente implica a execução de uma série de tarefas, algumas que de facto vão ao encontro da essência do que é ser professor de português e outras que nem tanto. Com efeito, sobre a temática do que é ser professor atualmente, a professora PFR apresenta a sua perceção exprimindo-se pela negativa:

O que é ser? É aquilo que não é ou não deveria ser. Entendo que a disciplina de português devia ser entendida como transmissora de cultura e do gosto pelo país e pela língua, nem estamos a falar de

ligar aos programas ou aos manuais, mas há tanta coisa que passa ao lado e que poderia ser bem mais interessante [PFR].

Na atualidade, os professores enfrentam a dificuldade de implementar o programa da disciplina e o desafio de motivar os alunos para a aprendizagem:

E depois também é verdade que, eles sentem que os programas estão longe deles, não é? E se por um lado isso é uma dificuldade, por outro, claro, é um desafio, porque se há coisa que é importante é nós termos a memória do nosso país, da nossa literatura, eles têm de saber, claro que é preciso fazer uma grande ginástica para eles se entusiasmarem com a literatura trovadoresca, por exemplo [PCT].

Os professores sentem os programas demasiado extensos e a pressão de gerir eficazmente o tempo de que dispõem para cumprir as planificações, por vezes tendo de dispor de tempo extra para atingir esse objetivo:

Depois é complicado porque o programa de décimo primeiro é outro horror e para cumprir o de décimo segundo o professor não pode estar doente. Para cumprir os programas, é preciso dar horas de aula extra [PFR].

Segundo Charlot (2008), num artigo sugestivamente intitulado *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*, os professores têm consciência desta contradição que se faz sentir entre aquilo que é suposto fazerem e aquilo que acreditam estar mais adequado. Por isso, de acordo com o autor, a contradição entrou na escola e desestabilizou a função docente. A angústia de querer motivar os alunos para o estudo dos autores contemplados no programa da disciplina mas, ao mesmo tempo, ter de lidar com as pressões de cumprir esse programa é equivalente a um sentimento de contradição entre o que quer fazer, ou idealização do que é suposto fazer, e o que lhe é imposto superiormente; neste caso concreto, entre os tempos que estão indicados para uma determinada sequência didática e o tempo em que acreditam ser mais proficiente para lecionar essa mesma sequência. É essa contradição que fica expressa nas palavras de duas professoras:

Nós não conseguimos tempo para que eles respirem os textos, isso era tão importante. Como é que nós podemos fazer com que eles gostem de literatura, se temos que dar isto tudo a correr? É impossível, não é? [PCT].

O que acontece neste momento é que os tempos previstos para cada... por exemplo, para cada texto são relativamente escassos, para cada texto e para cada autor, etc, porque e... bem... mesmo os programas do secundário entendem, estes alunos não estão a aprender literatura, o seu programa é um programa de português e de língua, agora e portanto, deve ser apenas uma pequena amostra, um pequeno contacto com os grandes textos, para não dizer que saem do ensino secundário, do ensino obrigatório agora, sem o contacto com os grandes, os nossos grandes textos, que as nossas mentes, que os nossos escritores criaram. Só que alguns deles são textos de tal maneira interessantes e ricos, que dificilmente se compaginam com aquele, vamos dar num instantinho, vamos dar num instantinho agora estes sonetos de Camões [PNS].

Para a professora PCT, ser professor de português deveria implicar concretizar os programas da disciplina fazendo a exemplificação relativa aos géneros dramáticos:

Como é que nós podemos dar o texto dramático, por exemplo, e não pôr os miúdos a representar? Não é fazer pura e simplesmente a leitura do texto, não, é representar. Mas, para isso eu precisava de ter tempo, na aula, para fazer isso com eles [PCT].

O propósito de reconstituir a percepção que os participantes têm da atual forma de exercer a docência de português leva a concluir que uma das principais atribuições é a de ensinar ou comunicar. Nessas atribuições, destaca-se o papel consagrado à leitura e à escrita e à importância de transmitir conteúdos que remetem para a literatura portuguesa para a qual, por vezes, o tempo é escasso. Para o exercício integral das suas funções, os professores também sentem a dificuldade de motivar os alunos para determinados conteúdos que consideram importantes para a formação dos alunos aludindo de novo à falta de tempo.

Com efeito, pelos testemunhos destes professores se depreende que o conceito de ensinar invoca uma representação que é perpassada por aquilo que Roldão (2005) classifica como uma tensão profunda: por um lado, entende-se por ensinar o equivalente a professar um saber; por outro, fazer com que outros se apropriem desse saber é fazer aprender alguma coisa a alguém. E este fazer aprender frequentemente não é posto em prática como o professor entende que seria mais proveitoso do ponto de vista didático.

Entrando numa perspetiva de comparação, o professor PLP reflete sobre a disciplina de português e outras que não especifica mas que farão parte do currículo dos alunos. E essa reflexão leva-o a concluir que, em termos de comparação, há outras disciplinas que parecem ter ganho outras dinâmicas que, na sua perspetiva, considera serem positivas. Assim, explica o professor PLP:

Engraçado, isto é um bocado injusto, é uma ciúmeira que não devia ter, mas sinto que como várias disciplinas foram tornando o seu estilo mais ativo, também mais mexido, com mais exigências, mais tarefas pedidas, sinto que o português fica para trás! [PLP].

Esta visão que separa o ensino de português de outras disciplinas é também partilhada pelo professor PAA que destaca o ensino na área de ciências:

Nas ciências já há tanta coisa... [PAA].

Estas duas perspetivas colocam em relevo as percepções destes dois professores em relação às formas de trabalho desenvolvidas por professores de outras disciplinas. Dessas percepções ressalta a ideia de os professores da disciplina de português não estarem a ser tão dinâmicos e ativos quanto os demais, nomeadamente da área das ciências.

Assim, a identidade profissional na sua componente de autoimagem, ou seja, no modo como cada indivíduo se define a si próprio e, por sua vez, pode ser definida tendo em conta que cada indivíduo possui determinadas características especificamente suas ou idênticas a outros indivíduos dentro da mesma categoria profissional. Ver-se a si próprio, numa apreciação suportada sobre a percepção dos

outros é o cerne da autoimagem, é parte de um reflexo do que os outros pensam de nós, ou melhor, do que acreditamos que pensam sobre nós. Nesse sentido, cada professor encontra a sua própria maneira de definir-se enquanto tal. E foi avançando nesta problemática do que é ser professor de português na atualidade que, a dado momento, os discursos dos professores participantes começaram a apresentar uma dimensão mais pessoal.

Como sou professor de português?

Esta interrogação do que é ser professor pode desdobrar-se em várias questões que nos levam a perceber que aspetos e características revelam os professores sobre si próprios e sobre o entendimento que fazem do que é ser professor desta disciplina atualmente.

O professor PLP admite que, na sua forma de ser professor, é individualista:

Para ser franco, eu sou bastante individualista [PLP].

A professora PNS destaca o carácter autoritário:

Autoritária, sou um bocadinho autoritária, como professora, como se nota, não é? [PNS].

A professora PFR salienta a questão do saber e de o querer transmitir:

O que eu gosto é de transmitir conhecimentos, esteja mais completo ou mais incompleto, se alguém aprende alguma coisa, para mim é ótimo [PFR].

Para o professor PLP, ser professor de português é ter um determinado estilo que vai ao encontro do perfil dos alunos. Tal como Nóvoa (1995) explica, isto significa identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de adotar, estudando as turmas que tem e o efeito que os referidos estilos produzem nos seus alunos:

Só que, digamos, eu tinha encontrado um estilo que era o exato estilo daquelas duas gerações [PLP].

Esta afirmação feita pelo professor PLP remete para a ideia de ter sentido necessidade de, enquanto professor, ir ao encontro do público que varia de acordo com as características geracionais. Ao perceber como se caracteriza esse seu denominado estilo, o professor reconhece que passa pelo uso das tecnologias:

Eu acho que as TIC foram preciosas para o professor que sou! [PLP].

A mesma ideia é transmitida pela professora PNS que também reconhece que usar tecnologias a fez identificar com um certo tipo de professora:

Eu era a professora tecnológica, eles (alunos) diziam com bom gozo, a professora é muito de tecnológica... O que não é muito bom sinal, quer dizer, que é sinal que ainda era um bocadinho a exceção e não a regra [PNS].

E a questão das tecnologias também surge na forma como este professor se revê no atual exercício da profissão que passa pelo uso mais sistemático das tecnologias:

Lá está, eu tenho esta tendência para usar as tecnologias e agora já trago a sala de aula para fora da sala de aula, como eu costumo dizer [PAA].

Outro aspeto de ser professor relaciona-se com a dificuldade em ter de conduzir a aula e ter de comunicar com os alunos:

Atualmente não, não sou capaz de estar a falar para a turma, digamos assim...quanto menos poder falar para a turma, melhor [PLP].

No sentido de ultrapassar esta dificuldade, o professor PLP construiu uma estratégia alternativa que passa por conceber guiões que entrega aos alunos:

Eles têm sempre aula escrita, sim, e portanto, os alunos vão seguindo o meu guião escrito e é por ele que vão fazendo as tarefas. Tarefas que são ou de leitura dos textos com respostas que eles têm de dar ou de escritos que eu depois levo para casa, para corrigir. Portanto, no fundo, as aulas são tarefas de leitura, que cada um resolve sozinho ou tarefas de escrita que cada um resolve sozinho e que eu corrijo [PLP].

Uma das estratégias que a professora PMC implementa é o de continuar a usar os recursos tradicionais de aula, tais como o manual da disciplina e escrever no quadro porque ainda vai ao encontro do gosto dos alunos:

Uso muito o livro, uso muito o texto escrito. Peço a colaboração deles para lerem, eu comento ou eles vão comentando. Faço muito este tipo de aula, que tem outro tipo de interatividade. (...) Escrevo no quadro, ainda escrevo no quadro porque eles gostam, porque é a maneira mais eficaz, neste momento, que eu sinto, que é mais eficaz com os meus alunos de transmitir, para eles ficarem com os conteúdos [PMC].

Uma estratégia que continua a funcionar, numa linha de estratégias da pedagogia de tipo tradicional, é a de ditar apontamentos para os alunos registarem no caderno:

Porque eles cada vez precisam mais desse tipo de registo, tradicional. E então quando eu estava a falar: “ó professora, vá um bocadinho mais devagar”, “mas vocês querem que eu fale mais devagar para vocês irem escrevendo?” “Sim, professora queremos”. Os alunos ficam com tudo, com a informação toda arrumadinha, então eu lá vou falando, porque não tenho nada escrito, elaborando o conteúdo. Depois eu digo uma coisa e eles chegam a passar trinta, quarenta minutos de aula a escrever. As aulas decorrem, para já, num sossego [PMC].

Tal como diz uma das professoras, há que preparar materiais auxiliares do estudo:

Comecei a perceber, eu era a menina das fichas, não é? Fazia fichas, fichas, fichas... dava-lhes fichas sobre tudo [PCT].

Para a professora PFR, persiste a prática de preparar os conteúdos, que vai lecionar no ano letivo seguinte, nas suas férias:

Preparo sempre as minhas aulas em julho e em agosto, sabendo os níveis que vou dar no ano seguinte [PFR].

O confronto de percepções entre continuar a gostar de ser professora, como acontece com PFR, mas perceber que nem todos os professores se enquadram neste sentimento, porque sendo mais novos ainda mais tempo terão de trabalhar nas atuais condições, é alvo de uma reflexão da professora:

Vejo tantos colegas mais novos e com menos tempo de carreira e tão desgostosos com aquilo que fazem que pergunto como é possível viver assim? Porque acaba por afetar inevitavelmente toda a vida e tudo o que faz [PFR].

Dois professores, aqueles que têm já uma carreira com três e quatro décadas, demonstram o cansaço inerente a muitos anos de docência e à constante adaptação a novas situações:

Apesar que agora estou a sentir, cada vez mais, que as coisas estão... provavelmente o cansaço, não? É que, digamos, é claro que sempre ao longo da carreira nós tivemos de nos adaptar a novidades [PLP].

Ao fim de quarenta anos, às vezes estou um pouco saturada, cansada [PMC].

Pelos vários pensamentos destes professores se pode concluir que sentem que ser professor de português tem sofrido uma certa evolução, nomeadamente na questão de sentirem que o professor já foi mais importante na transmissão de saberes e que as dimensões da leitura e da escrita continuam a ocupar um importante lugar no seu desempenho profissional.

As dinâmicas relacionais: experiências, momentos e pessoas marcantes ao longo da trajetória profissional

Pelo facto de o professor protagonizar uma profissão que vive de interações que acontecem entre vários elementos que se conectam entre si, não só outros professores como os alunos e outros elementos que fazem parte da comunidade escolar, proporciona uma forma de estar bastante própria. Nesse sentido, a socialização é um dos processos de construção da identidade profissional, uma dinâmica que se constrói ao longo do tempo e que produz uma caracterização muito específica do que é ser professor. Essa dinâmica que se desenvolve com os outros acaba por produzir efeitos no que cada professor se torna, mercê das experiências e situações que protagoniza e das relações que estabelece. Este aspeto de construção da identidade profissional a partir das interações que as relações de trabalho devolvem ao professor é particularmente relevante nas profissões em que essas relações são de contacto, como é o caso dos professores (Canário, 2005).

Pela análise do conteúdo das entrevistas se constata que a relação que cada professor estabelece com os seus pares e também com os alunos parece assumir uma importância incontornável. Com efeito, quando questionados sobre experiências, momentos e pessoas importantes que foram sucedendo ao longo da carreira, são os alunos que se destacam, em primeiro lugar, nas palavras de três dos professores participantes neste estudo:

Acho que foram sempre os alunos. É sempre a relação com os alunos o mais importante. Penso que é nesse domínio que isto ainda continua a ser interessante e motivador. Felizmente, estou numa escola em que os alunos ainda são pessoas [PMC].

Esta ideia expressa pela professora PMC vem precisamente ao encontro do pensamento de Canário (2005) quando afirma que a construção da escola do futuro pressupõe transformar os alunos em pessoas.

Pela análise dos dados, é possível chegar à conclusão que as referências aos alunos se centram em momentos que foram particularmente marcantes nessa relação, tanto para a professora PCT como para a professora PFR, dado que se viram envolvidas em situações em que tiveram de prestar assistência a alunos com problemas sociais:

As pessoas mais importantes são sempre os alunos, a verdade é essa. E isto pode parecer um bocadinho demagógico, mas é a verdade, eu costumo dizer que estou aqui exatamente pelos alunos, os adultos não me interessam nada. Custa-me imenso ser diretora de turma, não pelos miúdos, mas por ter de conversar com os pais, essa é a parte terrível. Eu gosto é de estar com eles, gosto de resolver as coisas com eles.(...) Há histórias, dos anos em que estive no ensino oficial, em que os miúdos tinham outro tipo de problemas, que eu não posso esquecer... Eu, uma vez, tive que ir buscar um miúdo que estava completamente bêbado num vão de uma escada, para ele vir para aula, porque se não ele ia ficar reprovado por faltas, não me posso esquecer. E esses momentos ficam, não é? Há alunos que ainda hoje são meus amigos, não é? E isso é maravilhoso, essas são as partes mais maravilhosas de tudo [PCT].

As experiências mais significativas foram as que aconteceram nas escolas mais difíceis e estão relacionadas com os alunos. São os tais estágios que deviam ser proporcionados a toda a gente. Porque eu venho de escolas onde havia conselhos disciplinares todos os meses. Já dei aula a alunos que tinham facas de ponta e mola e recebi ameaças. Esta é que é a realidade. A realidade dura de passar por escolas em que as alunas com catorze ou quinze anos dizem que estão grávidas. Ou então ser diretora de turma e ter um pai que queria bater com um cinto numa aluna [PFR].

As duas situações anteriormente relatadas pelas duas professoras são, para Charlot (2008), o entendimento do professor como um profissional que resolve problemas. É ainda o mesmo autor que defende a ideia de o professor ter vindo a ganhar mais autonomia profissional mas, com isso, mais vezes convocado a resolver problemas.

Numa outra perspetiva, os alunos constam ainda nos discursos dos professores participantes neste estudo como sendo protagonistas de vários momentos marcantes que viveram ao longo da carreira. A professora PCT relata o momento em que conseguiu motivar alunos de uma turma que considerava difícil para o estudo da épica camoniana:

Não me posso esquecer de miúdos que, de repente, ficaram tão envolvidos com as matérias, que eu peço numa turma completamente terrível, peço a um dos miúdos: “Vamos iniciar Camões; se eu trouxer o fato de Camões, tu dizes-me a primeira estrofe? E ele: Digo, Stôra!” Numa turma em que eram capazes de o chacinar... E esses momentos ficam, não é? [PCT].

Pelas palavras da professora PCT se pode concluir que há momentos em que professores e alunos se envolvem em relações complexas de retroação em que as ações de um dos elementos são determinantes para a forma como o outro se posiciona. Em concreto, o facto de a professora PCT ter conseguido motivar um dos seus alunos para o estudo de uma determinada temática foi uma aposta vencedora que veio a constituir-se como marcante na sua trajetória.

Por outro lado, há professores que consideram que os momentos importantes da carreira, em interação com os seus pares, foram formar outros professores, o que acabou por proporcionar um contacto prolongado no tempo e com quem o professor PLP entende que construiu amizades. De facto, foi com as suas colegas estagiárias que este professor constata que viveu momentos mais significativos:

Pessoas importantes ao nível da minha formação e experiências? Engraçado, as pessoas com quem eu mais trabalhei ao nível da preparação das aulas e da troca de experiências foram as minhas colegas, as minhas alunas de estágio, as minhas estagiárias, mesmo. Eu depois, fiquei muito amigo delas, sim, do núcleo de estágio em si, sim, sim, elas depois, algumas ficaram ainda cá como profissionalizadas, depois, eu, eu repesquei-as para orientadoras nos meus núcleos da Nova. Aproveitei-as, elas foram trabalhar comigo como orientadoras. Engraçado, as colegas que mais me contactaram foram colegas que, pelo blogue, quiseram encontrar-se comigo e depois trocámos experiências; às vezes, colegas de outras escolas, através do ... do blogue, as tais minhas colegas de outros tempos ou antigas alunas. Agora tenho colegas de quem sou amigo [PLP].

Também ter sido orientadora de estágio, entre outros cargos, marca as palavras da professora PNS:

Tive cargos desde muito cedo. Como sabe, havia poucos professores de Português, e com o curso e o estágio completo e, portanto, fui delegada de grupo desde muito cedo, e depois delegada de grupo com a função de acompanhar os orientadores de estágio, como se chamava. Uma função autónoma durante muitos anos, exerci a função entre 18 ou 19 anos, e foi também muito gratificante [PNS].

Ser orientadora de estágio foi determinante para a PNS ir construindo a carreira na medida em que permitia desenvolver uma tripla vertente: além da função de ensinar, a função de ser orientadora de estágios que permitiu ter acesso a uma terceira dimensão referente à atualização da sua formação científica.

Isso também permitiu, digamos assim, uma parte interessante na carreira que foi uma atualização constante de conhecimentos porque na altura em que realmente fui orientadora de estágios, durante mais de uma década, na universidade de Lisboa, ainda no tempo primeiro da Professora MVM e depois em outras alturas, LJ, da IR e muitas outras pessoas tinham muito cuidado com a formação dos seus orientadores, tinham essa consciência e era necessário e de facto nós recebemos muita e de boa qualidade, não é? Muita formação e de boa qualidade. O que permitia ter sempre os 3 campos, tinha o campo do ensino porque era a finalidade principal, tinha o campo de acompanhar os meus estagiários e orientá-los da melhor maneira possível e digamos a formação científica atualizada [PNS].

A professora PFR destaca precisamente uma professora de português do ensino secundário que já tinha sido marcante para si e que volta a encontrar na formação pedagógica como pessoa determinante na sua carreira:

A minha professora de Português, a I... C..., que vim a encontrar mais tarde, como orientadora de estágio, na faculdade de letras [PFR].

Para a professora, PNS, as pessoas importantes na carreira também se ligam à sua própria formação pedagógica:

Primeiro, as minhas grandes mestres foram realmente os professores de português da Escola Rainha D. Leonor, que era de facto de excelência, foi onde eu fiz a minha formação. Às colegas do D. Leonor, que eram professoras com muitos anos de ensino, e com quem aprendi realmente devo muito. Em termos naturalmente da faculdade, penso que a pessoa que mais me influenciou naturalmente foi a

Professora M... V... M., embora também tenha gostado de trabalhar com a L... J... e com outros colegas. E penso que em termos de ensino foram as minhas mestras maiores [PNS].

Nesta etapa da formação destas professoras, prolonga-se o processo de identificação com os professores que já anteriormente estavam referenciados como sendo um modelo de referência ou o seu ideal de professor.

Alguns colegas são marcantes porque proporcionaram aprendizagens; então, aprender com colegas mais velhos e experientes são também momentos destacados pela professora PNS:

E depois a outra questão que também foi muito interessante, a maior parte das senhoras tinham todas muita idade, a L. J. até era das mais novas, do conjunto dos efetivos e faziam coisas muito interessantes com os alunos. Desde teatro, desde a atualizações de texto, e eu também percebi que a idade tinha muito pouco a ver com a maneira como se geriam as aulas e, portanto, há pessoas que já nascem velhas para o ensino e aprendi ali com colegas que tinham imensos anos de ensino, a experimentar práticas novas, a ver se resulta, a redirecionar se não resulta e, portanto, isso também foi muito importante [PNS].

Numa dimensão completamente diferente, relacionada com a avaliação do desempenho docente, como momento marcante, o professor PLP recorda um ano em que se recusou a entregar os objetivos individuais com vista a serem parte do seu plano de avaliação. Perante a sua posição de recusa, o professor PLP não entrega o documento exigido. Essa sua posição vai ter como consequência envolver-se na constituição de uma lista em que concorre a um órgão de escola.

O facto de ter conseguido associar-se a outros professores nessa situação assume-se como um momento de destaca na sua carreira profissional:

Aqui na escola, fui o único que não apresentou avaliação, naquele ano dos famosos objetivos individuais, sim, o único que não entregou, embora imensos pudessem não ter entregado porque já estavam até em anos de carreira em que não tinham grande... eu só tive o prejuízo de perder esse ciclo, não é? Mas isso não tem desvantagens nenhuma a não ser que esteja já a pensar no último, naquele ciclo, agora, se bem que como nunca quis ter aulas assistidas, nem nada disso, também nunca poderei subir ao último escalão da carreira. Mas havia imensa gente cá na escola que entrou numa luta, inicialmente, foram abaixo assinados, pessoas que disseram que não, depois, as pessoas cederam tudo e depois, no fundo, olhando para trás, vejo que as pessoas com quem agora tenho mais problemas foram as pessoas que inicialmente entraram nesta luta, e que depois ficaram digamos aborrecidas, pelos outros não se terem acomodado e com o sentimento, talvez de má consciência de não terem seguido, não terem apoiado os que se opunham. Parece que ainda ficam mais ... portanto, as minhas inimizadas atualmente, das incompatibilidades, nem são tanto com o poder, embora também, com um outro grupo de pessoas que, embora também tenha tido, enfim manifestações, quer dizer, motivos para ter pessoas amigas. Foi uma grande odisseia a constituição de uma lista que esteve quase a derrotar a lista opositora. Cá, o diretor é o famoso E..., e nós quase que o conseguimos derrotar. Se as pessoas do sindicato tivessem votado ... Os do sindicato tinham combinado que não votavam. Mas se tivessem votado, nós tínhamos vencido essa eleição que foi disputadíssima. Praticamente toda a escola votou nesse ano. Eu tenho muito orgulho dessa luta, porque conseguimos reunir assim uma série de colegas interessantes [PLP].

As circunstâncias vivenciadas pelo professor PLP obrigam a uma reorientação na sua maneira de agir de acordo com aqueles que são os princípios que defende. Estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, em que as relações humanas se apresentam particularmente intensas,

neste caso no âmbito de acontecimentos profissionais. Josso (1988) entende esta mobilização como momentos-charneira, ou seja, são momentos de confronto do sujeito consigo próprio em que a descontinuidade vivenciada implica transformações mais ou menos profundas. Num jogo de perdas e ganhos, na expressão desta autora, o sujeito é impelido a mobilizar-se a si próprio para encontrar uma estratégia que o ajude a superar as situações em que se encontra. Essa estratégia pode passar por se adaptar, evitar ou repetir-se na mudança.

O que o professor PLP mobilizou de si próprio para enfrentar a situação com a qual não concordava é um momento privilegiado em que se propicia o conhecimento sobre a sua forma de fazer escolhas e em que, paralelamente, declara ter sido marcante por também ter tido oportunidade de aprofundar relações profissionais com os seus pares.

Outro momento marcante é relatado pelo professor PAA; trata-se de um acontecimento que se destacou por ter sido, nas suas palavras, deveras gratificante. Esse acontecimento relaciona-se com os resultados obtidos pelos seus alunos numa avaliação externa:

Houve um ano em que tive 25 alunos de uma só turma em que todos tiveram positiva no exame nacional, foi extremamente gratificante, sobretudo porque foi o diretor que me disse, quando as notas chegaram, não é? Telefonou-me a perguntar se eu já tinha visto as notas, e deu-me os parabéns porque a turma toda tinha tirado positiva e nunca na escola tinha acontecido e eu fiquei assim, comovido e contente, e foi mais, deve ter sido nesse ano que começou esta aventura da internet e dos blogues, sei que foi nessa altura. Essa é a experiência mais gratificante! [PAA].

Este momento profissional relatado pelo professor PAA, na sua opinião, tem relevância na medida em que já tinha encetado o trabalho em torno dos blogues. De modo bastante semelhante, Faria e Ramos (2009) relatam a situação de alunos de uma escola básica terem obtido resultados superiores à média nacional, também em exames nacionais, igualmente depois de ter sido posto em prática o uso do blogue para a disciplina de língua portuguesa.

A identificação de situações marcantes da vida profissional, com as suas revelações e reflexões, revela-se significativa. Com efeito, o facto de estes professores terem escolhido estes acontecimentos da sua carreira transmite um interesse deveras singular e devolve um determinado significado, embora as experiências de vida profissional significativas sejam diferentes para cada um dos sujeitos. O professor PLP tomou consciência das implicações de uma decisão tomada que, como consequência, originou todo um processo que se vai desenrolando com contornos simultaneamente positivos e negativos; no caso do professor PAA, a experiência mais gratificante apresenta-se com uma dimensão nova, protagonizando um acontecimento inédito para si. Os demais professores constatarem que os elementos significativos que mais se destacam nas suas vidas profissionais são, de facto, os alunos ou os seus pares.

O que pensam os professores sobre a sua situação profissional?

Questionar o modo como os professores se posicionam, e refletem sobre as formas como são professores, levanta também questões relacionadas com a carreira docente e implica necessariamente abordar as condições de exercício das funções.

Numa comparação que o já longo tempo de carreira permite, a professora PNS reconhece que a complexidade inerente não mudou, mas os desafios alteraram-se:

O que eu penso é que, não é, digamos, não é mais complexo do que já foi, coloca é outros desafios [PNS].

Um dos aspetos que se regista nas respostas dos participantes no estudo diz respeito a condições para o exercício da docência. Essas condições são de variada índole, nomeadamente no que diz respeito ao cumprimento de tarefas que não entendem como inerentes à docência. A falta de reconhecimento social e a sobrecarga, com tarefas que os professores entendem que não são inerentes ao exercício das suas funções, provocam desgaste. Assim, para a professora PMC:

Penso que são condições muito precárias, somos muito pouco valorizadas, pouco reconhecidas, que nos consomem tempo com muitas tarefas burocráticas, que põem muito em causa inclusivamente a figura do professor, que hoje em dia é completamente desvalorizada e desrespeitada. Causas há muitas, não as vou agora enumerar, não vale a pena [PMC].

Para o professor PLP, as exigências atingiram um nível tão alto que, hiperbolicamente, compara o trabalho docente ao dos escravos:

As horas hoje em dia de um professor são de escravatura, quer dizer, porque, para, por um lado, para preparar as coisas como deve ser, por outro lado para estar nestes tempos de escola [PLP].

Bolívar (2006) entende que os professores acreditam haver um sentimento de vulnerabilidade do seu trabalho quando a falta de reconhecimento aumenta face à desvalorização do estatuto social e à degradação das condições de exercício da profissão.

Uma outra professora exprime a ideia do elevado número de alunos/turmas não permitir uma maior disponibilidade de tempo:

Passamos a vida a fazer as mesmas coisas, com base nas mesmas coisas. É verdade que não nos sobra muito tempo porque temos muitos alunos e muitas turmas [PFR].

Também o professor PLP assume ter de passar muito tempo na escola, entre a leção e o tempo de preparação dos materiais para as suas aulas, e apenas beneficiar de algum tempo livre nas interrupções letivas, o que o leva inclusive a questionar a falta de qualidade de vida provocada pelo *stress* que se associa ao exercício da profissão. Estas condições conduzem a um grande desgaste:

Atualmente quem queira fazer bem, tem uma vida sem nenhuma qualidade, não é? Mas quer dizer, o número de horas, realmente em tempo de aulas, tirando as cinco horas para dormir, é tudo, praticamente, para trabalho de escola. Mesmo à hora de almoço, quer dizer, eu vou a casa almoçar e

vou apanhar as coisas para o apoio que depois tenho aqui às ... por exemplo, amanhã, terça, entro às oito e meia, mas eu não entro às oito e meia, entro às sete e meia para montar a sala. Estou cá desde as sete e meia às oito e um quarto, às oito e um quarto é que começa a aula, depois estou cá até à uma e um quarto, sempre a dar aulas, os intervalos, que eu não sei se são contabilizados, a verdade é que eu estou sempre aqui, a pôr as coisas em cima das mesas, a falar com alunos e esse tempo não sei onde é que fica. Eu acho que esse tempo não é contado ou é depois compensado com não sei quê, só que eu estou cá mesmo a trabalhar, no fundo. Digamos num trabalho que não é menos stressante do que o trabalho contínuo doutras profissões, para além daquela hora e meia dos vários blocos que é mais que stressante, não é? [PLP].

Outra questão que o mesmo professor coloca relaciona-se com a atribuição de inúmeras aulas de apoio na sua componente não letiva, o que leva a mais horas de preparação de aulas. As alterações que se têm vindo a efetuar nas tarefas atribuídas a esta componente produzem uma sobrecarga de trabalho:

O que me aborrece nisto tudo é que o horário que, digamos, a minha expectativa era neste momento ter um horário de aulas, para aí de, não sei, de catorze horas, sim, ou assim, ou mesmo as doze, eu tenho vinte horas de aulas. Eu estou no último escalão da carreira, não, no penúltimo, mas mesmo assim, tenho vinte horas de aulas. São cinco turmas, portanto, elas têm dois blocos, sim, dá vinte horas, não é? Mais apoios, mais tempo de estabelecimento, sim, são vinte e cinco horas aqui, é mais ou menos o dobro, mesmo a parte letiva quase, só a parte letiva, porque o apoio para mim também é aula; aliás, é mais cansativo do que as aulas, porque como eu nas aulas falo pouco, nos apoios acabo por ter de expor mais. Na verdade, estou com o dobro das horas letivas do que era, se calhar, suposto estar agora a ter e as pessoas aceitaram tudo isto [PLP].

Na verdade, a solicitação para tarefas que não são inerentes à docência é uma questão que se manifesta com acuidade nos discursos dos participantes. Nessa perspetiva, as condições reais de exercício de funções foram substancialmente alteradas ligando-se à exigência de permanecer mais horas na escola, horas de trabalho que foram sendo gradualmente aumentadas. Tal como expressa a professora PNS:

Eu estou no ensino há muitos anos e, ao longo da última década, as alterações foram muitas e substanciais. O principal problema foi colocar os professores a trabalhar vinte e cinco horas na escola e sem dar condições para que uma parte desse trabalho seja de preparação de aulas que tem de ser o principal foco do professor. Houve uma grande alteração a esse nível, sobretudo para quem tinha já uma boa redução da componente letiva [PNS].

Também o professor PAA destaca a ideia de ser demasiado o tempo que se passa atualmente na escola. Mesmo antes da questão sobre o exercício da profissão ter sido lançada, este professor, logo no início da entrevista, já verbalizava que as exigências aumentaram e agora há necessidade de apresentar uma série de justificações no formato de relatórios, entre outros documentos que produz:

Estou na escola de manhã à noite. Das 9 às 7 da tarde. A fazer relatórios, grelhas de Excel, coisas assim do género, tratamento estatísticos de dados [PAA].

Uma das questões de que os professores têm consciência tem a ver com as formas de desempenho profissional, suscitando um aumento de responsabilidades, tarefas e funções, tal como verbaliza o professor PAA:

Comparado com o que eu fazia há meia dúzia de anos, as exigências nas escolas estão a acentuar-se ... A burocracia cresceu muito, são exigidos demasiados documentos, demasiados relatórios, demasiadas justificações para o que fazemos... [PAA].

As condições de exercício para professores com mais tempo de serviço alteraram-se com a atribuição que tarefas que são equivalentes a lecionar português e a preparar aulas para uma turma, não estando essas situações enquadradas na componente letiva:

As reduções são para aliviar quem é mais velho mas, com estas mudanças, esses professores acabam por ter mais níveis para preparar porque as horas de redução são para apoios, também são letivas ... [PNS].

Neste contexto de novas solicitações, a professora PCT aborda a questão das exigências de desempenho face à realidade que se relaciona com alunos que apresentam necessidade educativas especiais. Neste âmbito, a referida professora questiona a falta de formação para o desempenho cabal das suas funções no trabalho com estes alunos:

Entendo que hoje em dia as exigências são maiores e têm a ver com o facto de o professor ter de exercer diferentes papéis; por exemplo, ter de dar apoio a alunos com necessidades educativas especiais e não me ter sido proporcionada formação adequada. É pedido um acompanhamento aos alunos que está muito exigente e que, por vezes, ultrapassa as funções próprias do professor como ter de lidar com os problemas dos alunos que são complicados [PCT].

A função de ensinar, considerada como nuclear para quem é professor, é relativizada o que leva a professora PFR a concluir:

O que me exigem na escola é tão abrangente que sinto que perco a concentração no meu dever de ensinar [PFR].

Pelas palavras destes professores se entende que têm consciência da complexidade e do aumento de funções. Em jeito de conclusão, ao apreciar e refletir sobre as palavras dos professores participantes no estudo, quando convidados a pronunciar-se sobre a sua situação profissional, os seus testemunhos invocam maioritariamente questões que são relativamente problemáticas, nas suas perspetivas. As suas perceções sobre o real desempenho de funções docentes invocam aspetos que consideram não ser de natureza primordial enquanto docentes de português; ao invés, são solicitados a desempenhar tarefas que consideram extravasar as suas aptidões profissionais.

Corroborando o pensamento de Bolívar (2006), a identidade profissional vê-se seriamente questionada face aos múltiplos papéis que são exigidos ao professor com a transferências de competências de variada índole. De especialista no seu campo disciplinar, o professor passa a ser obrigado a desenvolver outros aspetos dos *curricula*, nomeadamente com alunos com outros perfis, para os quais considera que não tem tempo nem formação adequada. O trabalho docente duplica-se porque foi intensificado com um conjunto de tarefas burocráticas que lhes subtraem tempo para as tarefas entendidas como fulcrais.

E a reflexão que se impõe: voltaria a optar pela docência?

As trajetórias percorridas pelos participantes neste estudo convergem para um mesmo caminho: a docência que aparece desde cedo, como tema das brincadeiras da infância, até à escolha da licenciatura que proporciona a entrada no ensino.

Ao consentir na participação deste estudo, a cada professor surge a oportunidade de refletir sobre os vários aspetos relacionados com os seus percursos. Atendendo a que as dimensões anteriormente desenvolvidas apontam todas para uma perspetiva retrospectiva, este é um tempo de balanço sobre esta opção profissional tomada num momento precoce das suas vidas. E esse tempo para refletir, mais uma vez, decorreu da questão lançada: se a decisão de vir a tornar-se professor, a ser tomada na atualidade, seria a mesma.

Com efeito, inquiridos sobre a questão de voltar a optar pela docência, em seis respostas, duas surgem perentoriamente afirmativas, enquanto que há uma de negação. As restantes respostas colocam algumas reservas quanto a renovar essa opção justificadas pelas condições atuais do seu exercício.

Assim, a professora PFR não tem dúvidas quanto a voltar a optar pela docência:

Eu costumo dizer aos meus alunos que gosto tanto disto que se o ministério soubesse ainda me obrigava a pagar [PFR].

Também o professor PAA afirma que seria essa a opção a renovar porque nunca pensou em exercer outra profissão:

Sim, voltaria a escolher ser professor porque nunca me revi noutra profissão, nunca pensei em escolher outra profissão e a decisão que tomei mantém-se inabalada [PAA].

O professor PLP voltava a enveredar pela docência, também na área de letras, todavia noutro nível de ensino. Desta feita, escolheria o ensino superior porque considera que as condições de carreira são melhores:

Eu, hoje, seguia, tentava, ia para letras à mesma, sim, mas tentava a carreira universitária [PLP].

A professora PNS considera que as razões que a levaram a optar pelo ensino se mantêm e que seria coerente manter essa escolha:

A minha decisão seria a mesma, se me abstrair das condições em que atualmente os professores trabalham. De qualquer forma, é o gosto pelo ensino e pela transmissão do saber que me movem e essa ideia não se alterou ao longo dos anos [PNS].

Uma das respostas é um pouco hesitante na medida em que a professora PMC gosta de ensinar, mas considera que as condições atuais de exercício da docência não são as ideais:

Neste momento, enfim, não posso dizer desta maneira tão assertiva. Não estou arrependida, durante muitos anos não me senti arrependida. Voltaria a optar pelo ensino, mas não nas condições em que nós hoje em dia exercemos [PMC].

No que diz respeito aos motivos para voltar a escolher ser professor, os entrevistados salientaram o gosto pela profissão que se mantém e continuam a rever-se como professores, embora numa resposta o ensino superior seja ponderado como possível nova opção. Logo, as razões apontadas ligam-se à renovação de motivações intrínsecas que parecem manter-se ao longo do tempo.

Uma docente realça os seus sentimentos de desânimo perante aquelas que considera não serem boas condições de trabalho. A sua resposta de recusa de voltar a escolher a docência surge com uma justificação que se prende as questões reais de exercício da profissão, nomeadamente com a já referida questão das exigências que levam a uma sobrecarga de trabalho. Assim, a professora PCT considera que:

Com muita pena, mas não... porque eu sinto uma diferença atroz desde há 18 anos para cá... E acho que cada vez estamos a adulterar mais e a piorar o ensino, isto é muito triste de dizer... muito triste.... Acho que estamos completamente sobrecarregados com trabalho, isso depois acaba por não se ver, não conseguimos perceber o sucesso desse trabalho que fazemos e... E, olhe, é, é como estas metas, não é? É isto... De repente, supostamente nós estamos a ensinar, mas nós não estamos a ensinar nada, porque para nós cumprimos tudo aquilo que nos pedem, é impossível praticar seja o que for com os alunos, é impossível e, portanto, a frustração é tão grande que eu acho que realmente hoje, provavelmente optaria por outra coisa [PCT].

A mesma professora que assume que não voltaria a optar pelo ensino reconhece que provavelmente não se sentiria tão realizada enveredando por outra profissão.

Seria mais feliz? Não acredito, mas... Mas às vezes sinto-me, sinto que me estou a trair, percebe? Porque tudo aquilo que eu idealizei e que eu acredito, eu não posso fazer, não é exequível, não é? [PCT].

Estas perspetivas dos professores decorrem do confronto entre aquele que era o seu conjunto de representações sobre a docência e sobre ser professor, à entrada para a profissão, aquelas que foram as condições reais em que o exercício da docência se efetuou e a realidade atual dos contextos de exercício da profissão.

Como se pode constatar por estes testemunhos, o desejo de optar pela docência mantém-se, o que de certa forma confirma as motivações intrínsecas para escolha da docência, o que pode estar relacionado com o sentimento de vocação que dizem sentir, o modo como têm vivido a docência e o facto de se continuarem a sentir atraídos pelo ato de ensinar; no entanto, as condições para o seu exercício não são suficientemente boas para renovar esse desejo por motivos de insatisfação.

Perspetivas futuras

Numa das questões anteriores, quando inquiridos acerca de optar de novo pelo ensino, as respostas deixam transparecer a manutenção por esta escolha, a renitência que se justifica e ainda uma negação. Nas palavras dos participantes neste estudo, noutros momentos, surge a ideia de ser cada vez mais difícil este exercício quando comparado com o tempo do começo da carreira ou até um tempo mais recente. Esta ideia leva a concluir que o percurso profissional se foi caracterizando por dois aspetos: por um lado, houve um projeto profissional delineado como ideal, que foi o projeto desejado no início da carreira; por outro, as condições de exercício prático da docência conduzem alterações no projeto idealizado que teve de ser ajustado às circunstâncias reais vividas.

Com efeito, estudar as questões da identidade pressupõe não só atender a uma incursão por aspetos que remetem para o passado, mas também ponderar aqueles que são aspetos futuros decorrente da ideia de que, de qualquer modo, e apesar de todas as circunstâncias que envolvem as situações concretas de cada docente na atualidade, a realidade é a da docência.

No entanto, num futuro próximo, dois participantes consideram que a aposentação é um cenário desejado. A professora PMC considera essa questão num prazo muito curto, dado que já atingiu quarenta anos de serviço; no entanto, até essa situação se concretizar, declara que quer continuar a exercer da melhor forma:

Neste momento, já estou a pensar na reforma; até acontecer, quero continuar a ensinar o melhor que sei [PMC].

Para o professor PLP, a questão de se retirar do ensino, num período em que considerava que era o seu melhor do ponto de vista profissional para ser possível voltar a fazer investigação, era o seu desejo. Esta vontade foi tentada sob a forma de rescisão de contrato que, no entanto, não foi conseguida:

Eu já há dois anos tentei rescindir, quando houve aqueles processos das rescisões... E sinto também que há dois anos tinha acabado... tinha atingido o meu auge como professor. Logo que possa, quero reformar-me [PLP].

Este professor, que já anteriormente tinha tentado a sua saída do ensino, justifica esta sua opção também por causa do perfil dos alunos:

Eu tinha encontrado um estilo que era o exato estilo daquelas duas gerações que, entretanto, mudou [PLP].

Esta afirmação leva a supor que o eu profissional, como produto de interações com os contextos, é dinâmico, evoluindo ao longo da carreira e do desenvolvimento do professor (Nascimento, 2002). Assim, não tendo conseguido a rescisão, o professor PLP vai continuar em exercício de funções.

No que concerne as expectativas dos professores, ou seja, a maneira como equacionam um tempo futuro no ensino revela-se numa ambivalência; por um lado, querem continuar a lecionar e a fazer um

certo investimento profissional mas, por outro lado, acreditam que as condições de exercício se revestem de incertezas e que comprometem esse futuro.

Espero conseguir continuar a desenvolver um trabalho com qualidade e que também me continue a trazer satisfação profissional [PAA].

Claro que vou continuar a dar aulas, mas mantenho outras hipóteses em aberto, se surgirem oportunidades. Gostava que essas oportunidades estivessem ligadas ao teatro, mas reconheço que deve ser difícil [PCT].

Nas perspectivas futuras, aquilo de que os professores se queixam está relacionado com a instabilidade da profissão, a incerteza e as crescentes exigências quanto às condições para a prática da profissão:

Por outro lado, vejo o futuro cada vez mais complicado e mais incerto [PFR].

O nosso papel, a médio prazo, continuará a ser, na sua essência, o mesmo; creio que não evoluirá substancialmente. As condições têm tendência para piorar, a manter-se esta tendência que se tem vindo a pronunciar [PNS].

Creio que os próximos tempos não vão ser fáceis para os professores. Cada vez vais ser mais difícil ensinar, dado o mundo atual [PCT].

Tornar-se professor de português é o resultado de um processo complexo em que os professores pensam, dizem e fazem: pensam sobre os aspetos que caracterizam ser professor, dizem quais são as motivações e representações sobre ser professor e executam o seu trabalho. Estas reflexões tornam os professores profissionais conscientes dos desafios da contemporaneidade.

6. Conceber e dinamizar blogues: casos dos professores de português

Aspetos de conceção dos blogues

Autoria

A localização/alojamento (URL)

A escolha do modelo ou o blogue é aquilo que o seu criador quer que seja

O ano de criação

Títulos escolhidos para os blogues

A seguir ao título, que opções?

Enunciação dos objetivos subjacentes à criação dos blogues

Textos de apresentação do blogue

Citação de escritores

Registos de aula

A importância da primeira mensagem colocada no blogue: mensagem de apresentação ou ligação com conteúdo programático

Os menus de estatísticas

Período de atividade registado em cada blogue

O arquivo total de cada blogue

Localização geográfica dos blogues

O conteúdo dos blogues

Mensagens publicadas durante um ano letivo

Mensagens publicadas por mês ao longo de um ano letivo

Os tipos de linguagens utilizados nas mensagens publicadas durante o mês de maior número de publicações

Finalidades obtidas com a utilização de cada tipo de linguagem

Interligações tecnológicas

Blogroll ou blogolândia: quem se liga a quem?

Com a funcionalidade de comentários ativa

6. Conceber e dinamizar blogues: casos dos professores de português

As novas tecnologias permitem a interatividade, a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multidisciplinaridade. É importante estarmos atentos a essa nova tendência, pois assim poderemos moldar a educação de forma substancial nesse novo modelo do processo de ensino-aprendizagem e fazer da sala de aula um espaço diversificado e não de uniformidade, de rotina.

(Braga, 2001)

O blogue surgiu em tempos relativamente recentes como uma nova ferramenta digital, verificando-se a dado momento a sua apropriação também em contexto escolar. De facto, numa incursão mais atenta pela blogosfera portuguesa, rapidamente constatamos o elevado número de blogues que foram criados com propósitos educativos. Dadas as suas potencialidades, como instrumento ao serviço da educação, a possibilidade de exploração de um blogue abarca uma grande possibilidade de vertentes (Gomes, 2005).

Os estudos focados no uso dos blogues em contextos educativos permitem adquirir um maior conhecimento não só das práticas como também das potencialidades no campo da didática do português e, conseqüentemente, perceber o uso pedagógico e didático que é feito desta ferramenta. Para esses estudos se concretizarem, algumas condições se têm verificado, nomeadamente a utilização mais numerosa e continuada por parte dos professores de português e a sua necessária divulgação.

Na opinião de Rettberg (2008), aquele que pode ser o eventual valor de um blogue não consiste apenas nas suas publicações, mas sim na soma de um conjunto de elementos. Assim, a análise que agora começa baseia-se no pressuposto de que os blogues reúnem um número alargado de elementos, características e funcionalidades que merecem ser estudados em particular.

Desta forma, o presente ponto desta tese pretende analisar a conceção, uso e dinamização de blogues cujos autores são professores de português do ensino secundário. Esta análise decorre da leitura e descrição dos elementos constituintes de cada blogue, primeiramente relacionados com a sua conceção e depois com o conteúdo desenvolvido. Ao concretizar o desenvolvimento deste ponto, o propósito é o de analisar os blogues concebidos por professores de português, idealizados numa perspetiva de ferramenta didática e pedagógica e utilizados no trabalho com e para os alunos.

Para idealizar um blogue é necessária motivação, deter conhecimentos e ter objetivos bem definidos. De entre esses aspetos, criar um blogue pode servir para divulgar trabalhos feitos pelos alunos, servir de diário da turma ou do professor, publicar conteúdos específicos que complementam o trabalho

desenvolvido em sala de aula, proporcionando um espaço de acesso privilegiado a informação especializada.

Blogue é uma palavra com que nos deparamos frequentemente no nosso dia a dia, nos mais diferentes meios relacionados com a utilização da internet. O blogue é um tipo de página web pessoal, como se de um diário ou portefólio eletrónico se tratasse, em que o seu autor vai colocando uma série de mensagens (ou entradas) numa ordem cronológica que dispõe sempre a mensagem mais recente no topo. Estas mensagens podem ser pesquisadas por categorias e ficam arquivadas durante o período de tempo que o seu autor entender. Este arquivo funciona com uma ordem cronológica invertida, na grande maioria dos casos. O texto é sempre a base de qualquer mensagem, por mais curta que seja; no entanto, frequentemente se fazem acompanhar de imagem ou som. Como característica do blogue sobressai a possibilidade de os leitores escreverem comentários, promovendo assim a interação, nomeadamente através da partilha de ideias.

Desta forma, a análise aos blogues foi concretizada a partir da leitura dos vários elementos que os constituem, começando pelo título escolhido, até às mensagens publicadas, cabeçalho e barra lateral, não esquecendo outros recursos como as hiperligações ou materiais áudio e vídeo.

No contexto da blogoesfera portuguesa, foi possível identificar situações em que os professores de português construíram com alguma continuidade e persistência os seus próprios blogues, alguns dinamizados ao longo de alguns anos, e que constituíram o *corpus* empírico deste ponto do estudo.

Nesse sentido, os trinta blogues que constituem o referido *corpus* foram concebidos a partir de dois mil e seis (os mais antigos) e a maioria permanecia em atividade até ao momento em que a recolha de dados para esta investigação decorreu (em dois mil e quinze), foram atualizados com maior ou menor frequência, funcionando como uma ferramenta mais ou menos ativa, consoante a mobilização de determinadas características, e tornando-se num veículo de promoção de interações várias.

Assim, a seguir, são apresentados e caracterizados os trinta blogues que constituem a amostra, atendendo aos aspetos que apontam para as escolhas a nível da conceção gráfica, num primeiro momento e, num segundo momento, explorando a análise ao conteúdo dos blogues.

Oravec (2013) e Chescher (2005) defendem a ideia de todos os atos de um autor de um blogue como a apresentação pessoal, a escolha do título, o sistema de alojamento, o *template* escolhido, os temas que aborda, as ligações que dinamiza, as fontes utilizadas são dados que permitem adquirir conhecimento sobre esse mesmo autor, construindo a sua identidade. Na verdade, essa identidade constrói-se tanto na forma de apresentar os conteúdos, como em relação aos próprios conteúdos e ainda quanto aos elementos gráficos.

O conjunto de trinta blogues envolve vinte professores/autores. Neste universo, surgem vários professores que são autores de inúmeros blogues referentes a um leque vasto de temáticas; no entanto, tendo em conta a problemática em estudo, por cada professor, foram considerados relevantes para constituir a amostra até ao máximo de três blogues, o que corresponde a um blogue destinado a cada um dos anos do ensino secundário (quatro casos), sendo condição imprescindível que os blogues apresentassem, objetivamente, conteúdos relacionados com os programas de português do ensino secundário. Os restantes professores /autores dinamizam apenas um ou dois blogues.

Aspetos de conceção dos blogues

A autoria

Do total de trinta blogues, e na amostra relativa a vinte professores, dezasseis professores/autores assumem a autoria publicando a sua identificação, nalguns casos incluindo a escola em que lecionam e uma fotografia sua. Os restantes quatro autores criaram nomes virtuais como, por exemplo, Filoctetes Melibeia, ab, também o próprio título do blogue, ou ainda a frase pessoana “A minha pátria é a língua portuguesa”.

O autor, que se assume como professor, quer direta quer indiretamente, corresponde a um perfil que ocorre nos dezasseis casos, o que significa que quem decidiu revelar a sua identificação também assume ser professor. A identificação do autor do blogue é uma questão debatida, entre outros autores, por Yang (2008) que defende a ideia de os leitores se sentirem mais próximos se souberem quem é a pessoa por detrás do blogue.

No caso destes blogues dinamizados por professores de português, muitas vezes, os comentários são dirigidos a um professor, denunciando conhecimento pessoal, mesmo que no seu perfil não surja essa identificação. Nestas situações, o professor assume a sua identidade perante os seus alunos, a quem divulgou o seu blogue; no entanto, mantém o anonimato para a alargada comunidade virtual. Embora no perfil não assuma claramente essa identidade docente, há outros casos em que os materiais publicados denunciam, de diferentes formas, essa identificação, por exemplo, com a publicação dos cabeçalhos em testes, fichas e diapositivos ou mesmo nos textos que escrevem e publicam.

Em sete desses blogues, além da identificação, foi possível inclusive encontrar endereços de correio eletrónico que permitiram entrar em contacto com o seu autor (para enviar o pedido de autorização para analisar os blogues e troca de informações quando surgiram dúvidas).

Deste universo de vinte professores/autores, registam-se casos em que além dos blogues destinados ao trabalho em torno da disciplina de português, paralelamente também dinamizam blogues com

outros objetivos. É exemplo disso a professora/autora dos blogues 15,16 e 17 que chegou a dinamizar um total de dez blogues. No que diz respeito ao género dos bloguistas, dezassete são do sexo feminino e os restantes três do sexo masculino.

A localização/alojamento (URL)

De forma a estudar os diversos blogues, foi importante começar por perceber o serviço de alojamento escolhido. Assim, em trinta blogues, vinte e sete optaram pelo *blogger.com*, dois pelo Sapo e um pelo *wordpress*. O serviço de publicação *blogger.com* é, de facto, a escolha da grande maioria dos professores. Qualquer destes serviços proporciona um endereço *web* para o blogue, várias hipóteses de páginas modelo e ainda ferramentas *online* fáceis de usar.

As razões para qualquer destas escolhas apontam para a facilidade de criação do blogue bem como a da sua manutenção, características a que se acrescem a qualidade dos serviços e o facto de serem gratuitos. Na perspetiva de Gomes (2005), estes são fatores que vieram a contribuir para o sucesso dos blogues.

Entre as primeiras decisões que os autores dos blogues têm de fazer está a escolha do endereço (url) e do título do blogue. Convém que o endereço na *web* não seja demasiado longo, de forma a possibilitar a sua memorização de uma forma fácil. Além disso, é necessário verificar se o título escolhido se encontra disponível e pensar numa segunda opção, no caso de a primeira já não ser possível. A seguir, o visual pretendido para o blogue é escolhido entre os vários modelos disponibilizados.

A escolha do modelo ou o blogue é aquilo que o seu criador quer que seja

A escolha do tema ou modelo, em inglês denominado *template*, tem uma estrutura mais ou menos predefinida; no entanto, é possível concretizar algumas alterações utilizando a opção editar, tornando cada blogue um conjunto único de opções.

O *template* é toda a parte de design do seu blog, ou seja, o modelo, a sua aparência. O principal item alvo de atenção é, desde logo, o cabeçalho que pode aparecer inserido numa caixa. A partir desse cabeçalho surge o título dado ao blogue e sendo também possível incluir um subtítulo, uma breve mensagem de apresentação e eventualmente enunciar os objetivos que presidiram à decisão de construir o blogue.

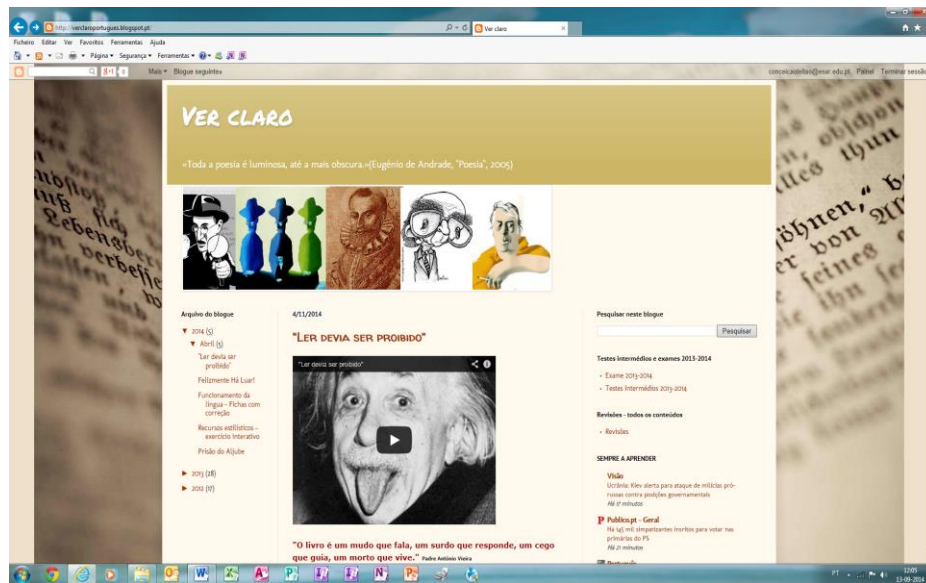
Além da página inicial em que desfilam as várias mensagens introduzidas, muitos autores personalizam o seu blogue com outras páginas como, por exemplo, acerca de mim, contactos, subscrição de mensagens, arquivos, etiquetas e ainda as páginas de ligação às redes sociais.

Adicionalmente surgem, em certos blogues, as animações, os calendários, mural de recados e também a lista de blogues que o autor segue, a lista de outros blogues do mesmo autor, bem como as ligações a jornais ou revistas que permitem a consulta de notícias atualizadas.

Frequentemente, a primeira mensagem do blogue é dedicada à sua apresentação, num texto em que, entre outros aspetos, se definem os objetivos delineados à partida, no âmbito da idealização do blogue.

O visual escolhido assume, assim, uma relativa importância na medida em que a sua construção permitirá aos seus leitores uma fácil identificação.

A totalidade dos blogues da amostra deste estudo aproveita a pré-configuração existente no serviço de alojamento, alterando a imagem de fundo e escolhendo as mais diversas cores. Apenas em três blogues se pode verificar a divisão em três colunas. Os restantes optaram por duas, dando sempre mais espaço à coluna principal, uma vez que contém as mensagens ou também denominadas entradas do blogue, equivalente ao termo *post* em inglês. As barras laterais ficam confinadas a um espaço mais reduzido. Constata-se que o campo *acerca de mim/ver meu perfil completo* é uma opção comum a quinze professores, reproduzindo-se em vinte e cinco blogues; contidas neste item, as informações podem incluir a sua identidade pessoal, ou apenas a sua identificação como professores. Em seis casos, neste campo, surge ainda a informação acerca de formas de contacto, nomeadamente com a inclusão de um endereço de correio eletrónico. Quanto à colocação de fotografias dos bloguistas, esta acontece em nove blogues, correspondendo a sete professores. De registar ainda o caso de uma professora que, nos seus dois blogues, colocou uma caricatura no campo destinado à fotografia. O campo de pesquisa permite com rapidez e eficiência verificar se um determinado assunto ou tema está publicado e, por consequência, permite localizá-lo rapidamente. Nas barras laterais também é uma constante a colocação de ligações a filmes ou livros preferidos ou ainda a lista de mensagens mais populares.

Figura 1. Blogue Ver claro

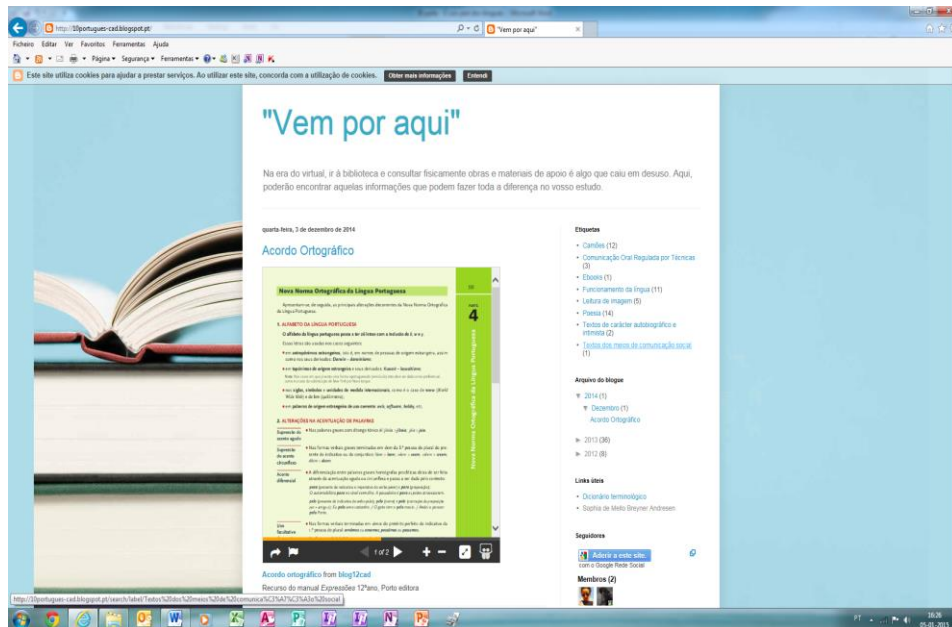
A professora que dinamiza este blogue escolheu para imagem de fundo a representação de um livro antigo, optando por uma janela desenhada que inclui o cabeçalho onde inseriu o título do blogue, bem como a citação escolhida para o acompanhar. Imediatamente a baixo, quatro ilustrações remetem para o mesmo número de autores que integra o programa de português do décimo segundo ano, o que permite uma associação imediata aos conteúdos que são lecionados nesse ano de escolaridade.

Desde logo as ilustrações são representativas do objetivo que a autora se propõe com o seu blogue, ou seja, desenvolver conteúdos que se ligam à disciplina de português e ao programa definido para o referido ano, facto que se traduz numa grande objetividade, se atendermos à questão de se considerar os alunos como principal público-alvo.

Na divisão da página, a professora/autora optou pelo esquema clássico para a construção da página com uma divisão em três partes (Yang, 2008), colocando as mensagens num plano central que surge acompanhado por duas barras laterais. Do lado esquerdo, a barra ficou reservada exclusivamente ao arquivo do blogue, apresentando-se a ordem cronológica inversa, aliás comum à maioria dos blogues. No lado direito, a partir de outra barra, é possível aceder a todas as páginas e hiperligações escolhidas pela autora. Neste caso, as escolhas recaíram sobre a ligação à revista Visão e ao jornal Público, o que permite obter informação atualizada, bastando apenas clicar sobre o campo pretendido. De salientar ainda a ligação a outros blogues de professores de Português, permitindo que seja possível visualizar de imediato há quanto tempo publicaram a sua mais recente mensagem e sobre que assunto. Por último, esta autora disponibiliza ainda ligações a determinados conteúdos que fazem parte quer dos programas de Português do décimo primeiro ano quer do décimo segundo.

O rodapé permite aceder automaticamente à página inicial, às mensagens antigas e subscrever mensagens, através de email.

Figura 2. Blogue Vem por aqui

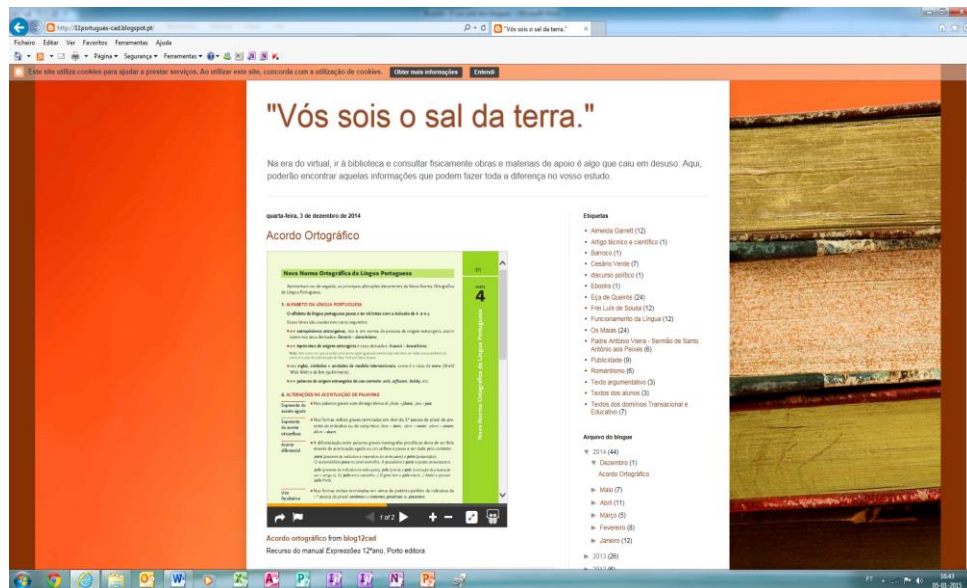


Como nota introdutória, de referir que este é o primeiro de três blogues da mesma professora/autora, e que se destinam a alunos do ensino secundário, no início do seu percurso de três anos neste nível de ensino. Em termos cronológicos surge ao mesmo tempo que os outros dois blogues, destinados aos dois anos seguintes. Talvez por este conjunto de motivos, a conceção do conjunto dos três blogues apresente traços muito idênticos, alterando apenas cores ou as imagens de fundo. A opção por dinamizar três blogues diferentes, recai, à semelhança de outros casos, na ideia de apresentar conteúdos específicos de cada nível de escolaridade num só blogue.

Assim, neste primeiro blogue, a imagem escolhida como fundo, em que predomina a cor azul, representa três livros, estando a coluna principal de mensagens centrada ao meio da página. Esta coluna integra ainda algumas barras laterais, com itens como as etiquetas, o arquivo do blogue, acerca de mim, os seguidores, os links úteis e as visitas. Para o lado direito da página inicial, a opção foi a de deixar o plano de fundo completamente livre, sobressaindo a cor azul.

Imediatamente a seguir ao título (em itálico e entre aspas), surge uma frase do autor do blogue em que esclarece acerca dos seus objetivos para a dinamização do blogue, destacando-se a ideia de se dirigir aos alunos e pretende ser um auxiliar no estudo.

O rodapé permite aceder automaticamente à página inicial, às mensagens antigas e subscrever mensagens.

Figura 3. Blogue Vós sois o sal da terra


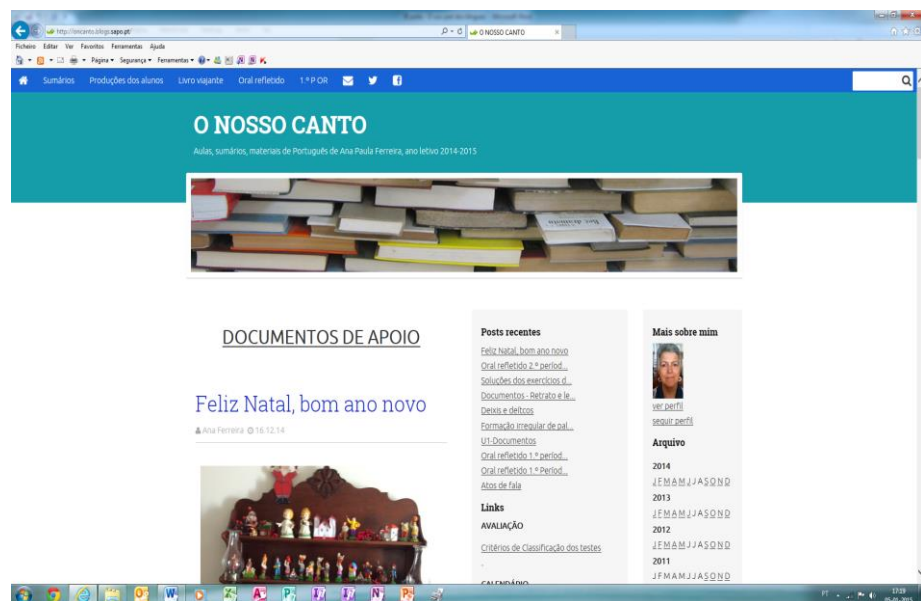
O blogue destinado a desenvolver conteúdos relacionados com o programa de português do décimo primeiro ano, começa por haver a escolha do título que é uma citação do Sermão de santo António aos peixes, peça de oratória que se estuda neste nível de escolaridade. Daí a razão de, mais uma vez, a professora/autora tenha colocado o título em itálico e entre aspas. À semelhança do que acontece com o blogue anterior, a imagem de fundo representa livros, tendo a escolha para cor de fundo recaído sobre a cor de laranja. A página inicial também está dividida em duas colunas, sendo os itens da barra lateral precisamente os mesmos do blogue anterior. Também o rodapé permite aceder automaticamente à página inicial, às mensagens antigas e subscrever mensagens.

Figura 4. Blogue O sonho é ver as formas invisíveis


Sendo o terceiro blogue da mesma professora/autora, para o nível secundário, a imagem de fundo abandonou a preferência pela reprodução de livros e destaca-se apenas o seu interior, evidenciando-se os caracteres de uma página.

Desta feita, outra diferença recaiu sobre a cor bege, como cor de fundo do cabeçalho onde sobressaem o título e a frase que se constitui como mensagem inicial. O rodapé é igual ao dos dois blogues anteriores.

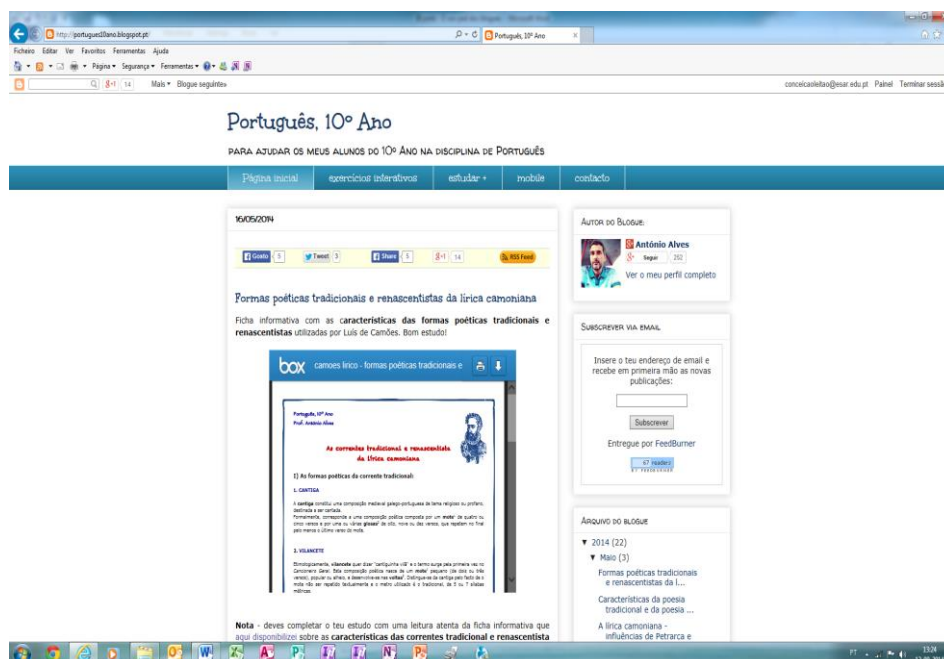
Figura 5. Blogue O nosso canto



Ao contrário dos blogues anteriores, este blogue tem como serviço de alojamento *o.sapo*.

Para o seu blogue, a professora/autora decidiu destacar o título em letra maiúscula; o subtítulo, com um tamanho de letra mais pequeno, remete para a ideia central que preside à elaboração desta página. Assim, a página central apresenta uma divisão em três partes: o lado esquerdo destina-se às entradas; o lado direito apresenta as barras laterais que reúnem os campos já habituais nos blogues: mensagens mais recentes, mais sobre mim, ligações a outros sítios, arquivo do blogue, calendário e livros em pdf. Por fim, os botões do rodapé permitem aceder ao início do blogue e a mensagens mais antigas. Não há a possibilidade de deixar comentários.

Desde logo, pelo subtítulo escolhido (Aulas, sumários, materiais de Português de Ana Paula Ferreira) permite constatar que o blogue se destina a incluir os sumários das aulas, entre outros conteúdos.

Figura 6. Blogue Português, 10º ano

De novo, de referir que este é um de três blogues, que são dinamizados pelo mesmo professor, e que se destinam a alunos de nível secundário ao longo dos seus percursos. Cronologicamente, este blogue surgiu em último lugar, seguindo-se aos blogues destinados ao décimo primeiro e ao décimo segundo anos.

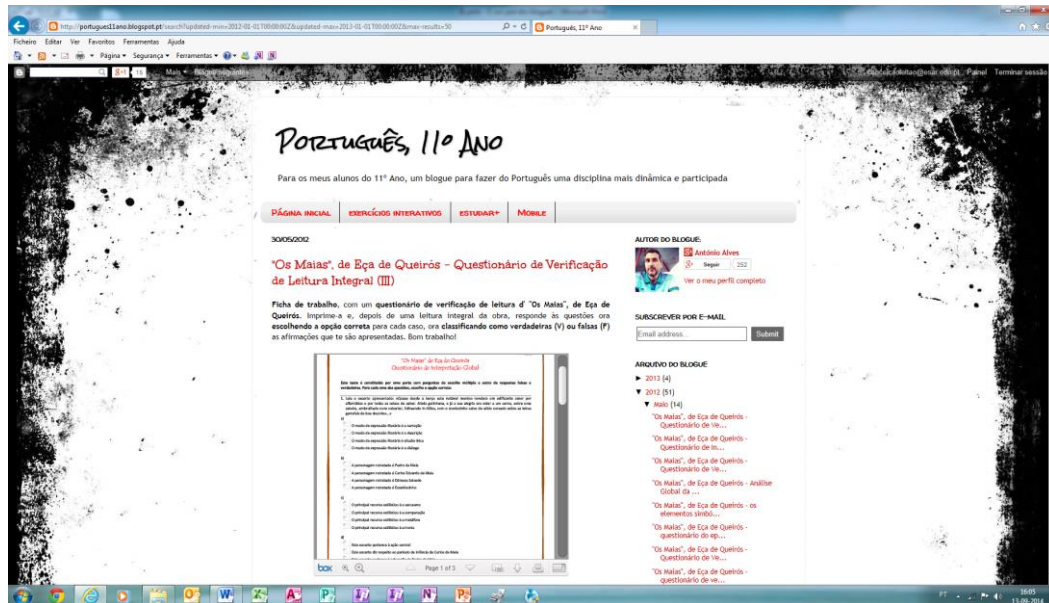
Assim, além do título e do subtítulo escolhidos, este blogue, especificamente dedicado a conteúdos que se lecionam no décimo ano, apresenta, no cabeçalho, cinco separadores diferentes: página inicial, exercícios interativos, estudar +, mobile e contacto, tendo cada separador objetivos diferentes. Assim, como se percebe de imediato, o primeiro separador página inicial permite aceder às mensagens colocadas no blogue, ao passo que os restantes possibilitam aceder a diferentes funcionalidades. O separador exercícios interativos permite aceder a exercícios relacionados com questões gramaticais; já o separador estudar+ tem como propósito possibilitar aos alunos encontrar em contacto com o professor autor deste blogue. Quanto ao separador mobile, o próprio autor explica que a intencionalidade é encontrar algumas aplicações gratuitas para smartphone, tablet ou PC que poderão ser úteis na disciplina de Português [blogue 6]. Por último, o separador contacto reforça as formas de entrar em contacto com o autor.

A página inicial está ainda dividida em duas colunas, sendo a parte esquerda reservada para a colocação de mensagens, ao passo que do lado direito se pode ver, na barra lateral, o perfil completo do autor do blogue, bem como a possibilidade de receber as novas publicações num endereço de correio eletrónico e o arquivo do blogue. A acrescentar a inclusão de um menu de etiquetas, que possibilita uma pesquisa rápida, e ainda a informação sobre a página do blogue no *facebook*, a página

no Google +, página no *twitter*, acrescentando a possibilidade de subscrever mensagens e comentários. Por último, na mesma coluna, surge a informação acerca da licença de utilização.

A página inicial do blogue fica completa com a inclusão de contadores de visitas diárias, total de visitas e visualizações de página, no rodapé.

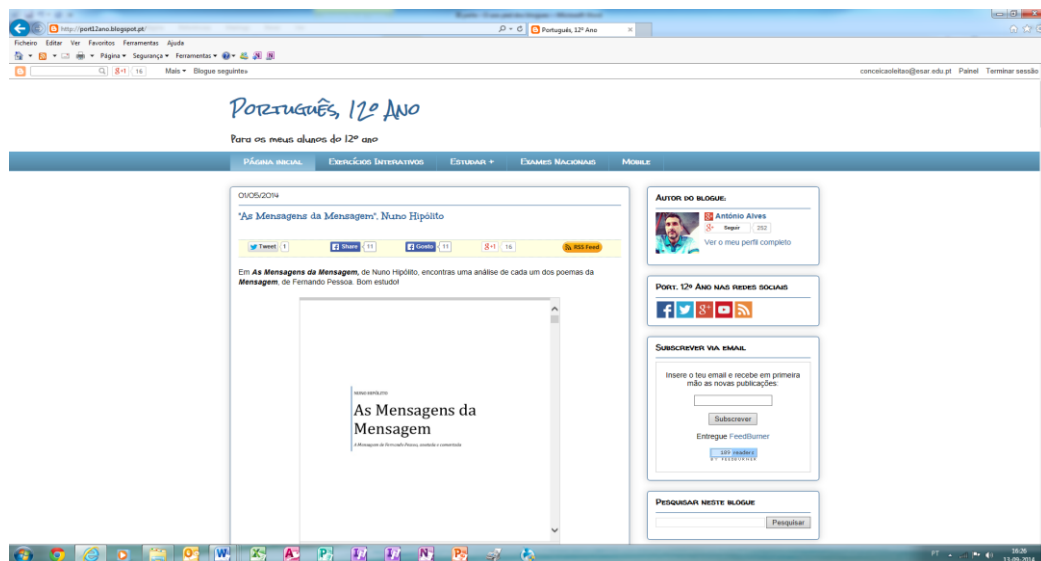
Figura 7. Blogue Português, 11º Ano



Do ponto de vista da conceção, este blogue não difere muito do anterior, apresentando um subtítulo comum ao blogue anterior (do mesmo autor). No que diz respeito aos separadores, o autor apresenta página inicial, exercícios interativos, estudar + e mobile.

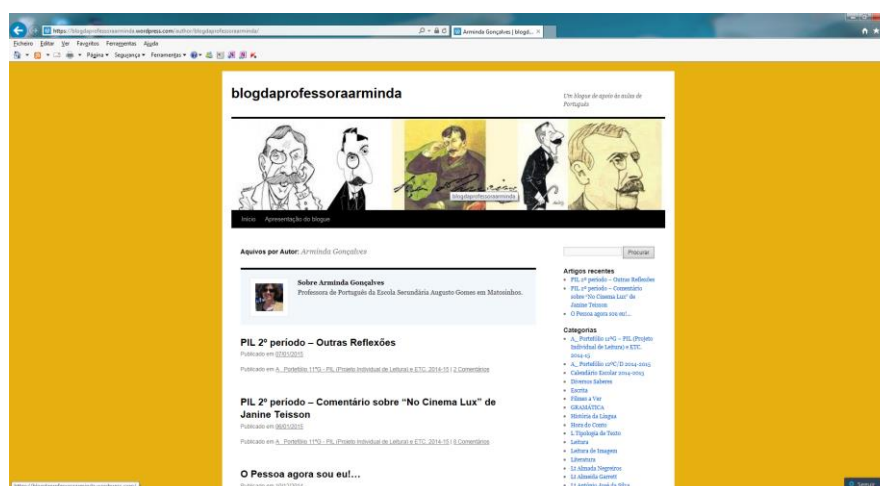
À semelhança do anterior, a página inicial está dividida em duas colunas, sendo a parte esquerda reservada para a colocação de mensagens, ao passo que do lado direito se pode ver, na barra lateral, o perfil completo do autor do blogue, subscrever via email, arquivo do blogue, um campo para pesquisar no blogue, uma listagem de assuntos, página no *facebook*, página no Google+, mensagens mais vistas do mês, seguir pelo *facebook*, subscrever mensagens e licença de utilização.

Também esta página inicial do blogue fica completa com a inclusão de contadores de visitas diárias, total de visitas e visualizações de página, acrescentando-lhe o QR code.

Figura 8. Blogue Português, 12º Ano

Este é o segundo blogue criado pelo mesmo autor. Do ponto de vista da conceção gráfica, apresenta a maior parte das características em comum, sendo de realçar a inclusão de ligações a diferentes redes sociais, informação que é estrategicamente colocada, na barra lateral, logo a seguir ao perfil do autor. Além do já mencionado campo para pesquisa, do arquivo e assuntos do blogue, o autor colocou ainda as mensagens mais vistas do mês, vale a pena conheceres, seguir pelo fb, seguir pelo Google +, seguir pelo twitter, seguir pelo Google rede social, subscrever, formulário de contacto e a licença de uso. Também termina com a inclusão de contadores de visitas diárias, total de visitas e visualizações de página.

Figura 9. Blogue da Professora Arminda



Ao iniciar a navegação por este blogue, desde logo, se destaca a cor amarelo-mostarda.

Este blogue tem como serviço de alojamento o *wordpress*, começando por apresentar como cabeçalho o próprio título do blogue, acompanhado de um subtítulo que explicita o objetivo da sua criação. A

imagem escolhida para figurar imediatamente abaixo vai mudando, incluindo sempre autores que remetem de imediato para o programa de português do ensino secundário. Consoante o separador selecionado (início ou apresentação do blogue), assim varia o conteúdo a que é possível aceder. Por exemplo, carregando no separador início, é possível ler as mensagens que se destinam aos alunos dos três anos desse ciclo de estudos. Seguindo o esquema de apenas duas colunas, a da esquerda, ocupando a maior parte do espaço, está destinada às entradas do blogue. A barra lateral, colocada à direita, apresenta uma lista sucinta que inclui o campo de pesquisa, os artigos recentes, categorias de mensagens e ainda o acesso a metadado (registar, iniciar sessão, RSS dos artigos, *feed* RSS dos comentários, *WordPress.com*). O rodapé permite identificar o serviço de alojamento escolhido e repete o título do blogue.

Figura 10. Blogue Lusografias



A autora desde blogue optou por utilizar toda a largura da página mostrando, como fundo, as capas de dois livros antigos. A partir deste fundo, sobrepôs o cabeçalho e o subtítulo do blogue. Mais uma vez, estamos perante um blogue que segue o esquema de divisão em duas colunas, sendo a da direita reservada, desde logo, a fotografias que acompanham o sugestivo título Da imagem à palavra. Em seguida, surge o campo de pesquisa e depois os seguidores do blogue, a partilha com as redes sociais e as mensagens mais populares publicadas na página inicial. A autora optou ainda por destacar alguns dos autores que integram os programas de Português do ensino secundário acompanhados de uma fotografia. Por fim, surge uma lista de diferentes sítios, o arquivo do blogue, acerca de mim, o número de visitas. No rodapé, aparece a informação acerca do serviço de alojamento. Permite deixar comentários que ficam visíveis apenas após a aprovação da autora.

Figura 11. Blogue No limiar das palavras



Este blogue apresenta um fundo escuro onde sobressaem duas imagens de janelas em que aparece o sol. Propositadamente (ou não), a autora inseriu uma janela em que surgem, do lado esquerdo, as mensagens e, do lado direito, a barra lateral que inclui o livro de visitas, comentários, visitas, arquivo do blogue, etiquetas e link para reportagem sobre o blogue. O cabeçalho destaca não só o título do blogue como uma mensagem de apresentação em que a autora explicita os objetivos da sua criação. Percorrendo o arquivo do blogue rapidamente se percebe que muitas mensagens se destinam a publicitar trabalhos escritos dos alunos.

Figura 12. Blogue Sentir Português



O blogue Sentir Português apostou nas tonalidades de azul para a conceção do seu design. Desde logo a escolha de um tom de azul mais forte para o título que preenche o cabeçalho, a par com uma frase retirada do Livro do Desassossego de Bernardo Soares a servir de subtítulo. Seguindo mais uma vez, o

esquema clássico de divisão em duas colunas, a da esquerda é destinada às entradas do blogue e a da direita aloja uma imagem que apresenta a bandeira nacional, numa clara associação ao título escolhido para o blogue. A tudo isto, segue-se o item etiquetas. A partir daqui a autora optou por inserir fotografias de diversos escritores, nacionais e estrangeiros, como Fernando Pessoa e Kafka, um campo com o título vistas, com ligações ao *Youtube*, os seguidores do blogue, o campo de pesquisa, ligações para outros blogues da mesma autora, número de visitas, livros que recomenda e ligações para outros sítios.

Em seguida, esta mesma barra lateral divide-se em duas, colocando em dois planos paralelos uma fotografia da escritora Maria Teresa Horta e a fotografia da própria autora do blogue. Num plano paralelo, surgem algumas citações, acompanhadas das fotos dos respetivos autores e a ligação para o arquivo do blogue. Esta opção configura o que em inglês se designa por *sideblogs*, ou seja, “são pequenos textos usados para deixar pensamentos breves sobre o dia ou referir ligações interessantes com pequenos comentários” (Yang, 2008, p. 71).

Quanto a itens da barra lateral, o destaque vai para o campo *acerca de mim*. Por último, uma referência para o rodapé que apresenta o serviço de alojamento do blogue. Embora o blogue permita a apresentação de comentários, estes só ficam visíveis depois da autorização da autora.

Figura 13. Blogue Português



Para fundo, o autor escolheu a cor branca apresentando-se a página inicial, com as mensagens, num plano central. No topo, a preferência recaiu para fotografias de autores que constam dos programas de décimo primeiro e décimo segundo anos, sobressaindo ao centro o título escolhido para o blogue: Português. À direita da página inicial, na barra lateral, surge uma extensa lista de outras páginas: filosofia, seguidores, meteorologia, citador, pesquisar neste blogue, relógio, tradutor, visitas, Pedros e

Ineses, etiquetas, os mais chatos, mensagens populares, notícias na hora, calendário, nota no exame, media, blogolândia, blogues educação, maluqueiras, contribuidores, arquivo, NBA, lua, filme Inês de Castro, quem sou eu, bibliografia, capas, *pagerank*, *traffic feed* e que nota obtive no exame?.

No final da página inicial, é possível visualizar o contador de visitas e o contador de comentários.

Figura 14. Blogue Comunicar em Português



A imagem de fundo apresenta a reprodução de vários livros que sugestivamente concretizam as ideias de não ver, não falar e não ouvir. Este blogue apresenta um título e um subtítulo e, numa opção original, um conjunto de separadores que permitem aceder a um diferente número de itens. No topo da coluna central, existe um campo que permite inserir o endereço de correio eletrónico e assim seguir as publicações do blogue. À direita, a coluna principal destina-se às entradas do blogue, ocupando a maior parte do espaço. A extensa barra lateral, à esquerda, contém um número elevado de itens, começando pela inclusão de um relógio seguido do perfil da autora do blogue, que se assume desde logo como professora de Português, campo para subscrever este blogue, partilha para as redes sociais, lista de temas relativos às entradas, ligações a diferentes sítios, considerados de interesse para a autora, ligação ao agrupamento onde esta professora/autora leciona.

A completar a extensa barra lateral, pode-se ver ainda uma seleção de pinturas de artistas nacionais e estrangeiros, o arquivo do blogue, a lista de seguidores, as visitas ao blogue, as mensagens mais populares e de novo um campo que repete os temas já apresentados acima. O rodapé apresenta o serviço de publicação do blogue.

Figura 15. Blogue Vamos praticar a gramática

A cor verde foi a escolhida para este blogue concebido especificamente para abordar questões relacionadas com o estudo da gramática. Constitui um dos vários blogues dinamizados por esta professora/autora. De entre eles, este é o primeiro de três blogues que foram seleccionados para integrar a amostra.

Assim, a sua conceção aponta para a escolha de uma fotografia alusiva ao contexto escolar, acompanhada de uma citação do escritor Victor Hugo.

Num plano central alinham-se as diferentes mensagens e do lado direito, na barra lateral, surgem diferentes páginas, como acerca de mim, arquivo, etiquetas, calendário, mensagens populares, a minha lista de blogues, seguidores, fotografia, pesquisar, outros docs e o número de visitas. De salientar o facto da cor escolhida para o arquivo ser clara e, por vezes, dificultar a visualização. De referir ainda a inclusão de várias animações (em inglês *blinkies*). Não há possibilidade de escrever comentários.

Figura 16. Blogue Testes de Português

Como plano de fundo, a escolha para este blogue recaiu sobre um campo de papoilas e, no plano central, ficou colocada a página inicial. Sendo da mesma autora do blogue anterior, surgem as mesmas escolhas para o seu design. Num fundo branco, ao lado das mensagens, surge uma barra lateral, com os campos acerca de mim, arquivo do blogue, etiquetas, uma animação, a lista dos seus próprios blogues, seguidores, ligação a três blogues dedicados à fotografia, campo para pesquisa, ligação a outros documentos no scribd, mais animações e contador de visitas. De novo, não há possibilidade de escrever comentários.

Figura 17. Blogue Aula de literatura portuguesa

Este blogue é da mesma professora/autora dos dois anteriores. Quanto à conceção gráfica, de novo, a opção recai sobre a divisão clássica em duas colunas, com a barra lateral a apresentar o campo acerca

de mim, o arquivo do blogue, o calendário, uma longa lista de etiquetas, mensagens populares, a lista de blogues que dinamiza, os seguidores do blogue, o número de visualizações de página, campo de pesquisa e, por último, um campo intitulado com interesse. O título enquadra-se num cabeçalho que apresenta como fotografia de fundo a reprodução do alinhamento de vários livros.

Figura 18. Blogue Textos integrais e algo mais



De forma sugestiva, como plano de fundo, surge uma estante completamente preenchida com livros, numa alusão clara ao título atribuído ao blogue. A opção pela cor castanha para o fundo da página inicial implica colocar os textos das mensagens na cor branca. As mensagens, por esse motivo, promovem ligação ao *slideshare*. Do lado direito, na barra lateral, a opção pelas páginas recaiu *Sobre mim*, etiquetas, visualizações do blogue, arquivo e seguidores.

Figura 19. Blogue Gaveta de nuvens



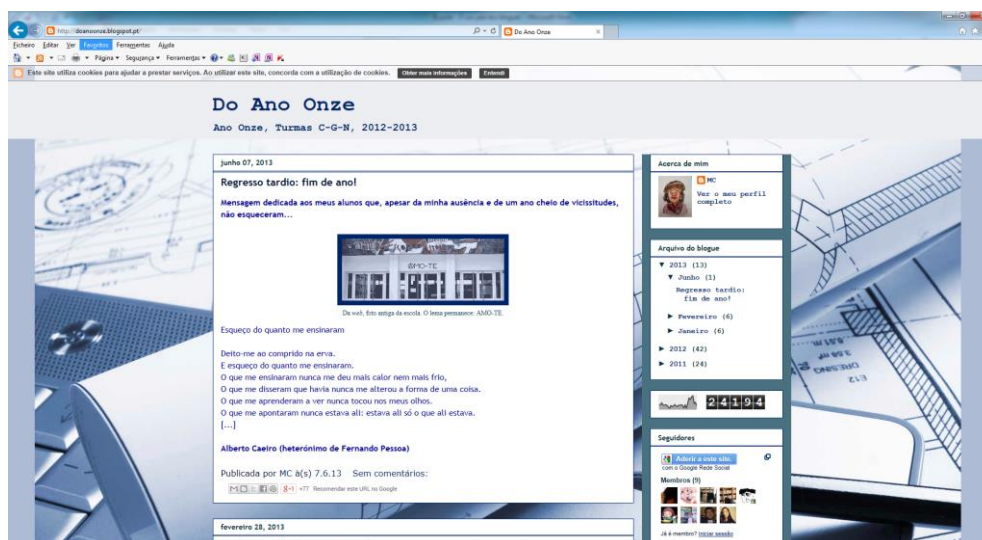
O cabeçalho deste blogue apresenta uma reprodução de uma pintura. Como legenda, a informação de que o conteúdo do blogue se destina especificamente aos alunos de quatro turmas do décimo segundo ano e a explicação para a designação dada ao próprio blogue, remetendo para o patrono da escola em que este autor leciona.

Na organização da página inicial, o autor adota uma estratégia diferente dos autores dos restantes blogues, fazendo aparecer uma listagem de títulos que funcionam como etiquetas, a partir das quais se pode aceder ao seu conteúdo (em vez de publicar a mensagem de forma a ficar o seu conteúdo imediatamente visível). Do lado direito, na barra lateral, a opção para as diferentes páginas possíveis recai apenas para *Acerca de mim* e para o arquivo. Não há possibilidade de escrever comentários.

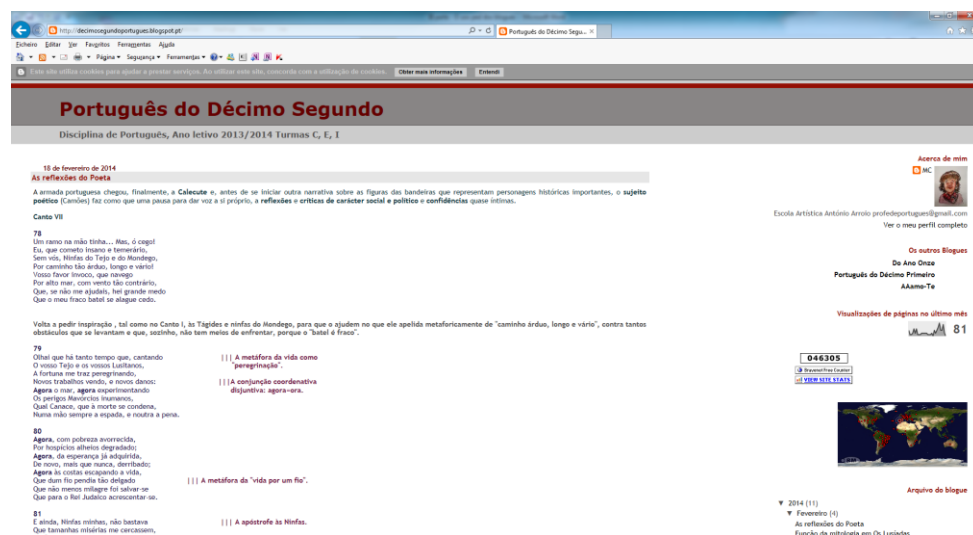
Figura 20. Blogue Estudar Português



No blogue Estudar Português, o preenchimento do fundo reúne uma série de imagens de autores portugueses, mais uma vez numa clara alusão àqueles que são os autores estudados na disciplina de Português. Ao centro, surge a coluna principal com as entradas do blogue. Do lado direito, a barra lateral apresenta o campo de pesquisa, o número total de visualizações, partilha nas redes sociais, seguidores, mensagens mais populares, ligação a vídeos do *Youtube*, tradutor (que permite aceder aos conteúdos do blogue noutras línguas), etiquetas, subscrever, acerca de mim, outras coisas (sobre Vergílio Ferreira, padre António Vieira, centenário de Miguel Torga) e arquivo do blogue. No rodapé, consta a informação sobre o serviço de alojamento e surgem os botões para a página inicial e para as mensagens antigas.

Figura 21. Blogue Do ano onze

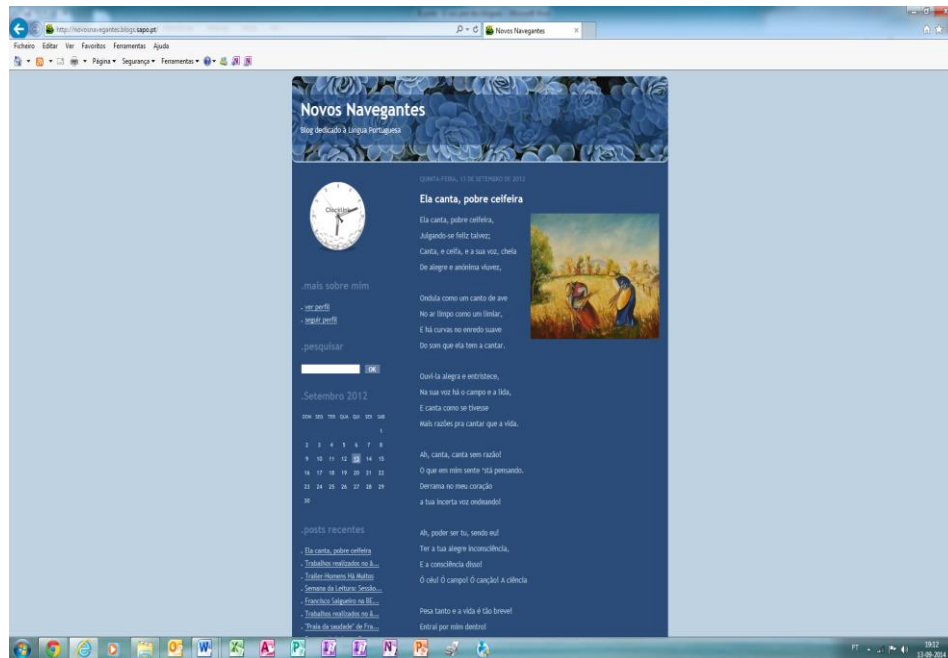
Mais um blogue em que predominam os tons de azul e o já esquema clássico de divisão em duas colunas. A coluna das entradas ocupa um espaço maior, quando comparado com a barra lateral, que contém apenas os campos acerca de mim, o arquivo dos blogues, o número de visualizações de página e o campo dos seguidores. Como imagem de fundo, a sugestão de um teclado e da conceção de projetos.

Figura 22. Blogue Português do décimo segundo ano

À semelhança do blogue anterior, dinamizado pela mesma professora, a preferência recai na cor azul. Sem qualquer imagem de fundo, é usada toda a largura do écran, numa opção inédita até ao momento. Esta ampla página principal divide-se em duas colunas, ocupando as entradas do blogue cerca de dois terços do espaço total. Dessa forma, a barra lateral, visivelmente mais pequena, apresenta os campos acerca de mim, ligação para outros blogues da mesma professora /autora, as visualizações de página

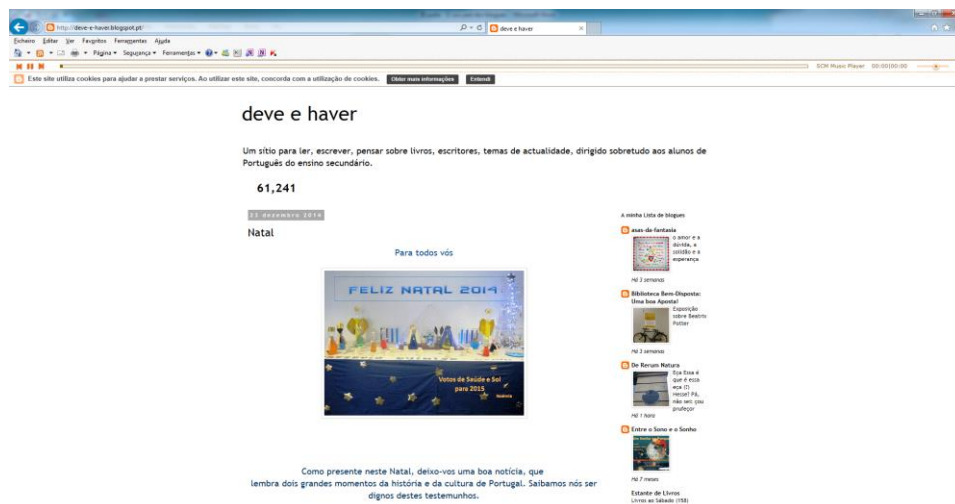
e o arquivo do blogue. Quanto ao rodapé, inclui dois botões que permitem regressar à página inicial e aceder a mensagens antigas.

Figura 23. Blogue Novos navegantes



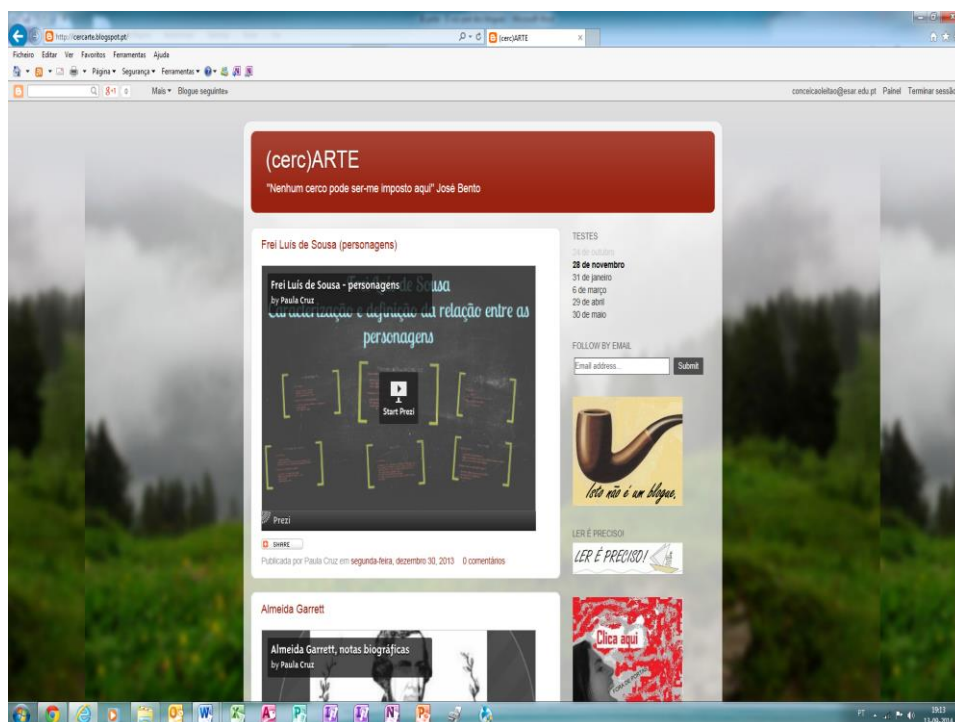
Neste blogue também predomina a cor azul. As diferentes mensagens publicadas surgem do lado direito da página inicial; do lado esquerdo, na barra lateral, a autora introduziu várias páginas, entre as quais, um relógio, acerca de mim, campo de pesquisa, calendário, publicações recentes, arquivos e ligações. Além destas, surge ainda o contador do blogue, animações e possibilidade de subscrever *feeds*. Após cada mensagem é possível aceder a um link do post, comentar, inserir como favorito ou ainda adicionar ao SAPO Tags e Blogar isto.

Figura 24. Blogue deve e haver



A primeira característica inédita (deste blogue) é a música que se faz ouvir, assim que se acede à página principal. Desde logo, sob um fundo branco, é possível ler o título bem como o objetivo subjacente à criação deste blogue. O número que surge imediatamente abaixo sugere que se trata do número de visualizações sem, todavia, o explicitar. À esquerda, surge a coluna com as entradas do blogue que ocupam a maior parte do espaço. Do lado direito, a barra lateral reúne a minha lista de blogues, o arquivo do blogue, dúvidas linguísticas, livros e companhia, ciência, multimédia, textos temáticos, ligação à *wikipédia* e a partilha nas redes sociais. Por último, no rodapé, surgem os botões que ligam às mensagens mais recentes, à página inicial, às mensagens mais antigas e uma ligação de correio eletrónico.

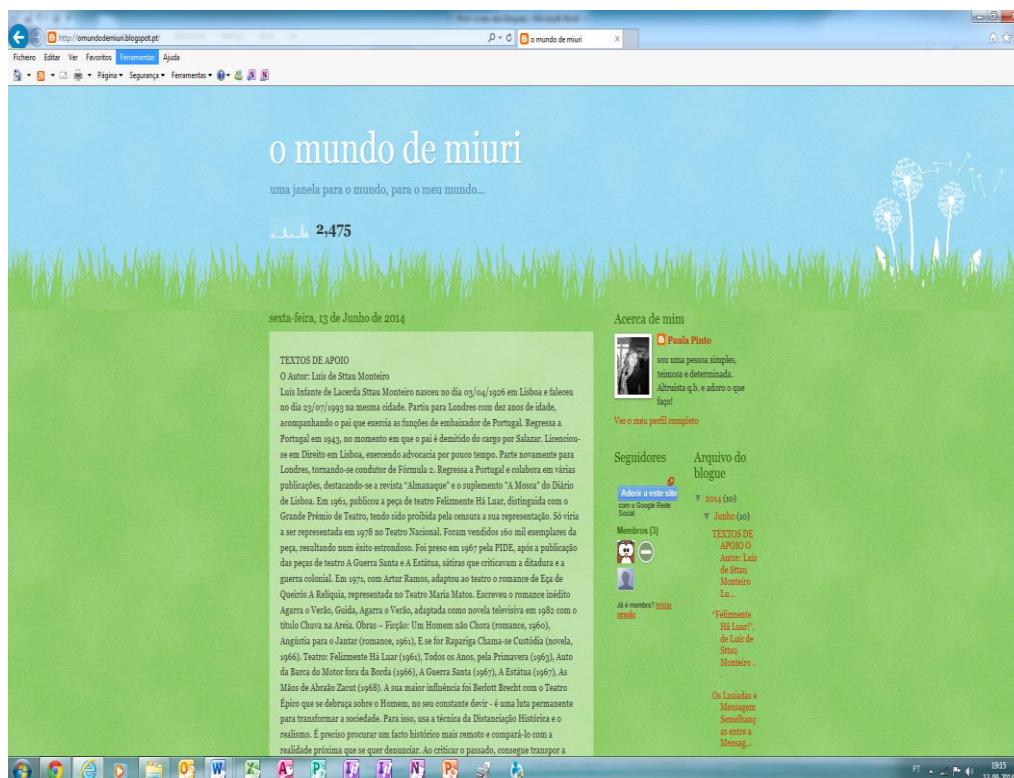
Figura 25. Blogue (cerc)ARTE



O plano de fundo do blogue apresenta uma fotografia em que se destaca uma paisagem verdejante em contraste com nuvens cinzentas. Para a página inicial, a cor cinzenta surge como prolongamento impondo-se como a cor de fundo. As mensagens desfilam do lado esquerdo da página. Do lado direito, no topo da barra lateral, a autora colocou estrategicamente as datas dos vários testes que tenciona realizar com a turma, o campo de pesquisa, ligações aos blogues *Ler é preciso* e *Fora de portas*, botão para voltar ao início, lista de blogues que segue, seguidores, arquivo do blogue, etiquetas, quem sou eu, blogues na vizinhança e menu de visualizações. No rodapé, surgem os botões que ligam à página inicial e às mensagens mais antigas.

Figura 26. Blogue 12 ABC

Para este blogue, a mesma professora/autora do anterior escolheu um fundo liso, num bege claro. A página apresenta um subtítulo a acompanhar o título, explicitando o objetivo da sua criação. Paralelamente à coluna das entradas, apresenta-se a barra lateral que destaca as datas de realização dos testes. Em seguida, uma ligação para o conversor do novo acordo ortográfico, seguido de ligação a alguns sítios recomendados, campo para pesquisar no blogue, a lista de seguidores e o arquivo do blogue. No rodapé, surgem os botões que ligam à página inicial e às mensagens mais antigas.

Figura 27. Blogue O mundo de Miuri

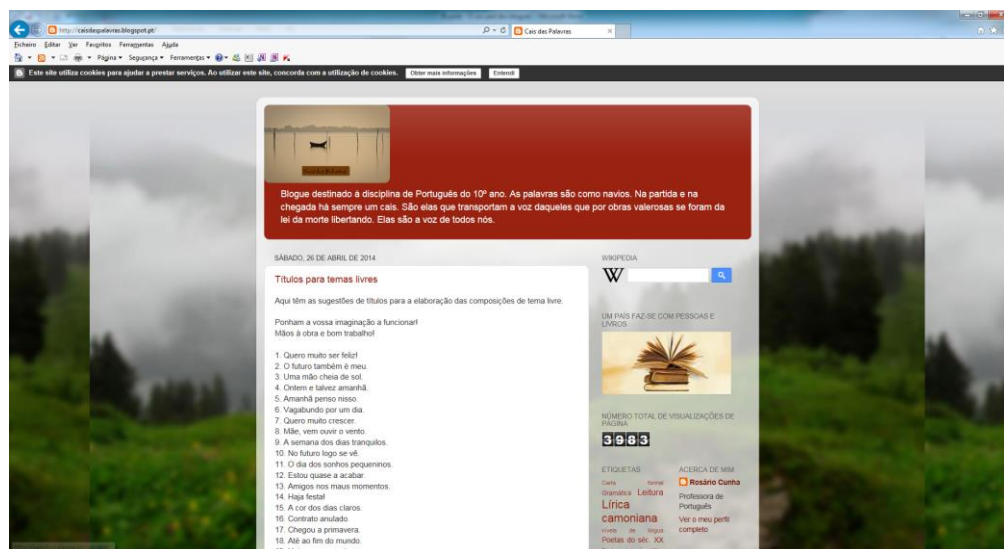
No plano de fundo deste blogue, predomina a cor verde, em contraste com o azul. À barra lateral da página inicial, preside a página Acerca de mim, apresentando depois os seguidores e o arquivo do blogue. O blogue apresenta ainda o título, seguido de subtítulo e um número que sugere as visualizações de página.

Figura 28. Blogue Pela net dentro



Os três últimos blogues que constituem a amostra são da autoria da mesma professora. Este blogue apresenta um fundo de cor vermelha intensa, surgindo o título imediatamente seguido do subtítulo que é, em simultâneo, o objetivo que presidiu à sua criação. A página central encontra-se dividida em três colunas, sendo a parte central destinada à entrada das mensagens. A coluna do lado esquerdo apresenta apenas uma frase acompanhada de imagem e o campo acerca de mim, sob um fundo castanho escuro. Sob o mesmo fundo, do lado oposto, surge o campo de pesquisa, as etiquetas e o arquivo do blogue. Destaque para a opção do Google tradutor que permite aceder aos conteúdos do blogue noutras línguas.

Figura 29. Blogue Cais das palavras



Neste blogue, destaque para a imagem de fundo que cria um segundo plano. Ao que parece ser uma paisagem verdejante e um céu nublado, sobrepõe-se a coluna principal. O cabeçalho, com fundo de cor vermelho terra, foi preenchido com uma fotografia que alude ao título escolhido para o blogue. A completar o cabeçalho, surgem os objetivos que presidiram à sua criação bem como uma pequena explicação para a escolha do título, numa paráfrase de Luís de Camões, na Proposição da obra Os Lusíadas. A coluna de mensagens surge do lado esquerdo; do lado direito, os itens permitem pesquisa na *wikipédia*, apresenta-se o número de visualizações de página, etiquetas, acerca de mim, seguidores e arquivo do blogue. No rodapé, surge o botão que liga ao tradutor do blogue, a ligação à página inicial, às mensagens antigas e subscrever mensagens.

Figura 30. Blogue Basta existir para se ser completo



O último blogue desta amostra exhibe um dos títulos mais longos. O blogue apresenta um fundo castanho escuro (a mesma opção já tinha surgido no blogue [Pela net dentro](#)), onde sobressai o título em letras brancas. Do lado esquerdo, imediatamente abaixo, surge o número de visualizações de página, seguido da coluna principal contendo as entradas do blogue.

Do lado direito, tal como nos dois blogues anteriores, surge o campo de pesquisa na *wikipédia*, uma fotografia de Fernando Pessoa, etiquetas, ligação à página inicial, o campo acerca de mim, arquivo do blogue e os seguidores. No rodapé foi inserido unicamente o botão que permite tradução dos conteúdos do blogue.

As características particulares de cada blogue permitem aferir que há opções de conceção e de dinamização em que o professor/autor preferiu vocacionar as suas publicações para um determinado

nível de escolaridade, ou para uma determinada turma ou, pelo contrário, concebeu um blogue genérico que se destina a um trabalho conjunto sem estar compartimentado.

O ano de criação

Quanto ao ano de criação, verifica-se uma especial incidência nos anos de 2007, 2011 e 2012, com mais de metade dos blogues criados. Na verdade, é até ao ano de 2012 que se verifica o aparecimento de novos blogues, seguindo-se um declínio. O aparecimento da web 2.0, em 2004, com a facilidade de utilização pode ser um dos motivos para o crescimento dos blogues, de uma maneira geral, e, em particular, blogues dinamizados por professores de Português. As ferramentas, fáceis de utilizar, proporcionam a atualização do blogue a partir de qualquer computador com acesso à net ou mesmo a partir de um qualquer equipamento móvel, sem passar por processos morosos ou complicados. A partir de 2005, também se verificou o crescimento da blogosfera, em termos gerais; por isso, este período é um tempo em que o blogue começa a ganhar protagonismo como ferramenta que pode ser rentabilizada ao serviço do ensino e da educação. A atividade registada para o ano de 2007 encontra paralelo, em termos de crescimento, com o aparecimento de blogues vocacionados para o terceiro ciclo do ensino básico, também na disciplina de português, de acordo com as conclusões reportadas no estudo de Ferreira (2014). Para Ferreira, Barbeiro e Pereira (2010), este facto não é alheio à implementação do Plano Tecnológico e do Projeto e-Escolas.

Ano	Nº de blogues
2006	2
2007	7
2008	1
2009	2
2010	0
2011	7
2012	7
2013	2
2014	2
Total	30

Quadro 4 – Ano de criação dos blogues

Um motivo apontado por uma professora/autora participante no estudo, para a dinamização do blogue naquele período, tem a ver com “a diminuição dos recursos nas escolas, nomeadamente a impossibilidade de imprimir documentos fotocopiados fez impelir à criação de alternativas” [PAF].

Títulos escolhidos para os blogues

Aquando da escolha do título do blogue, o serviço de publicação permite verificar se já existe um registo e, eventualmente, se há títulos idênticos. O título, como elemento primordial na identificação do blogue, deve ser breve de forma a permitir a sua fácil memorização (Yang, 2006). No quadro a seguir apresentado, surgem os títulos escolhidos para cada blogue.

Blogue	Título
1	Ver claro
2	Vem por aqui
3	Vós sois o sal da terra
4	O sonho é ver as formas invisíveis
5	O nosso canto
6	Português, 10º ano
7	Português, 11º ano
8	Português, 12º ano
9	Blog da Professora Arminda
10	Lusografias
11	No limiar das palavras
12	Sentir Português
13	Português
14	Comunicar em Português
15	Vamos praticar a gramática
16	Testes de Português
17	Aula de Literatura Portuguesa
18	Textos integrais e algo mais
19	Gaveta de nuvens
20	Estudar Português

21	Do ano onze
22	Português do décimo segundo
23	Novos navegantes
24	Deve e haver
25	Cerc(ARTE)
26	12 ABC
27	O mundo de Miuri
28	Pela net dentro
29	Cais das palavras
30	Basta existir para se ser completo

Quadro 5 – Os títulos dos blogues

Nos diferentes títulos escolhidos para esta amostra de trinta blogues, ocorre dez vezes a palavra **português**, o que a torna a palavra predominante; a seguir, duas vezes a palavra **palavras**. A palavra **professora** ocorre uma única vez, assim como a palavra **blogue**, exemplificando um título bastante objetivo: Blogue da Professora Arminda.

Assim, quanto aos títulos adotados para os blogues, destaca-se o cariz metafórico de Ver claro (talvez numa alusão ao verso camoniano “Vi claramente visto”), Cais das palavras e No limiar das palavras.

Há dois títulos de blogues que reproduzem títulos de obras literárias, de autores portugueses; é o caso de Gaveta de nuvens, que permite uma fácil memorização, dado que é um título de uma obra escrita pelo patrono da escola em que professor/autor do blogue e os seus alunos partilham aulas e espaços diariamente, e de O mundo de Miuri. Este título surgiu como alternativa àquele que foi pensado inicialmente, que seria O mundo de Miura, numa alusão a um conto de Miguel Torga. Dado que o serviço de publicação não permitiu o registo de Miura, um dos nomes mais semelhantes é Miuri e acabou por ser essa a possibilidade escolhida.

O título Lusografias é o resultado de uma palavra composta por morfossintaxe, constituída pela junção dos radicais luso e grafias, numa criação da própria professora/autora.

É ainda de referir uma citação bíblica usada no Sermão de Santo António aos peixes e que é recuperada como título de um dos blogues, assim como um verso de um poema da Mensagem de Fernando Pessoa, respetivamente “Vós sois o sal da terra” e “O sonho é ver as formas invisíveis”.

Testes de português, Português, 10º, Português, 11º, Port 12º e Comunicar em Português são títulos de cariz denotativo em que os autores dos blogues anunciam explicitamente o que se propõem executar, ou seja, construir um blogue com materiais da disciplina.

Os títulos Vamos praticar a gramática e Vem por aqui correspondem a um ato ilocutório diretivo, exprimindo um tom exortativo. A intenção subjacente parece ser a de motivar para o estudo da gramática e indicar um caminho a seguir, respetivamente.

No blogue Textos integrais e algo mais, a autora publica contos integrais, bem como outros textos, e visa promover a reflexão ao introduzir documentos de trabalho que se baseiam nesses mesmos textos.

O título Novos navegantes remete para a ideia de navegação na *internet*, tornando os alunos, e outros utilizadores daquele espaço, os novos navegantes que se predispõem a trabalhar a língua portuguesa, apoiando-se no espaço virtual.

Cerc(ARTE) alia o topónimo Cerco, local da escola, ao qual se juntou a palavra arte, jogando ainda com o recurso aos parenteses curvos e às letras maiúsculas.

Três casos registam simultaneamente a ideia de exprimirem um objetivo, como se pode verificar em Sentir Português, Estudar Português e Comunicar em Português. Estes títulos tornam fácil perceber que os conteúdos publicados vão ao encontro dos programas dos três níveis de ensino.

Outros blogues remetem para o ano de lecionação a que os conteúdos se destinam; é o caso de Português, 10º ano, Português, 11º ano, Português, 12º ano, Do ano onze, Português do décimo segundo e 12 ABC.

Dos restantes títulos, destaque para as frases criadas pelos próprios professores/autores dos blogues, como é o caso de O nosso canto, Pela net dentro e Basta existir para se ser completo.

Em conclusão, os vários autores recorrem à criatividade e buscam na língua formas de originalidade e carácter único com que se pode identificar e conotar cada blogue. A ligação estreita com a disciplina que estes professores/autores lecionam está espelhada no uso da palavra português e também nos níveis que lecionam. De qualquer forma, de entre os trinta títulos, surge, inevitavelmente, uma enorme variedade e riqueza. O facto de serem professores de português impulsiona o uso deste adjetivo numa maioria dos blogues, sendo assim fácil perceber a sua ligação com a disciplina que motiva a criação do blogue.

A seguir ao título, que opções?

A seguir ao título atribuído ao blogue, na maior parte dos casos ainda no cabeçalho, diferentes opções surgem: subtítulos dos blogues, enunciação de objetivos, texto de apresentação do blogue, concretizado numa curta mensagem, e ainda citações de escritores. Dos trinta blogues, apenas dois não apresentam qualquer texto que se enquadre num destes aspetos e publicam de imediato a primeira mensagem.

Blogue	Subtítulo
8	Para os meus alunos do 12º ano
9	Bemvindo ao blogue da disciplina de Português
10	Montra de palavras. Colégio Luso-Francês
16	Do 7º ao 12º ano
17	Para saber mais...
21	António Arroio, Amo-te
23	Blog dedicado à língua portuguesa
27	Uma janela para o mundo, para o meu mundo
28	Blogue destinado à disciplina de Língua Portuguesa

Quadro 6 – Subtítulos dos blogues

Quanto aos subtítulos, maioritariamente expressam as ideias de serem blogues relacionados com a disciplina de português, mais uma vez, e dedicados aos alunos, o que permite a quem abre a página inicial ter imediatamente informação acerca dos conteúdos que vão ser desenvolvidos. Algumas expressões escolhidas traduzem a ideia que remete para o objetivo subjacente à criação do blogue.

Nos demais casos, seis subtítulos são o enunciado claro e objetivo que levou ao aparecimento do blogue. Assim, parece surgir como que a necessidade de justificar o surgimento da ideia de criar um blogue que se liga à disciplina lecionada, aliando a ideia de subtítulo ao objetivo ou mesmo à temática subjacente à criação do blogue. Outro caso aponta para a referência explícita às turmas que o professor vai lecionar e para as quais o blogue se vocaciona ou para os anos a que se destina. O blogue também aparece metaforicamente como uma janela que se abre para o mundo, dando a entender a ideia de ser a disciplina de português a proporcionar essa abertura, ficando também expressas as ideias de transversalidade e de elemento unificador.

Enunciação dos objetivos subjacentes à criação dos blogues

À semelhança dos subtítulos, os objetivos enunciados também remetem para a ajuda que se disponibiliza para o estudo da disciplina, sendo o objetivo primordial partilhar informação sobre os conteúdos programáticos.

Blogue	Enunciação de objetivos
2,3,4	Na era do virtual, ir à biblioteca e consultar fisicamente obras e materiais de apoio é algo que caiu em desuso. Aqui, poderão encontrar aquelas informações que podem fazer toda a diferença no vosso estudo.
6	Para ajudar os meus alunos do 10º ano na disciplina de Português
7	Para os meus alunos do 11º ano, um blogue para fazer do Português uma disciplina mais dinâmica e participada
14	Ajuda a gostar de estudar em português
20	os autores, o estilo, as obras, a matéria de Português para exames.... blocos de notas para alunos...
24	Um sítio para ler, escrever, pensar sobre livros, escritores, temas de atualidade, dirigido sobretudo aos alunos de Português do ensino secundário.
26	Ponto de encontro dos alunos do 12.º A, B e C do Agrupamento de Escolas do Cerco.
28	Blogue destinado à disciplina de Língua Portuguesa

Quadro 7 – Objetivos subjacentes à criação dos blogues

Assim, do estudo feito a partir dos objetivos enunciados nestes blogues, foi possível concluir que os bloguistas apresentam questões em comum dado que prevalece a palavra **alunos** ao surgir oito vezes; logo de seguida, surge a palavra **professor** (no singular ou no plural) aparecendo três vezes. A preposição **para** surge cinco vezes e a preposição **a** uma (equivalente a **para**). Esta predominância da palavra alunos torna o objetivo da criação do blogue bastante claro. O blogue é pensado em função dos alunos e do trabalho a desenvolver com eles; num segundo patamar, surgem os professores, assumindo-se em três casos que o trabalho a desenvolver no blogue também poderá ser destinado a colegas professores.

Outros aspetos interessantes a realçar relacionam-se com diferentes objetivos, nomeadamente o de tornar a disciplina de português mais dinâmica e participada, e em que o blogue é entendido quer como um recurso, quer como uma ferramenta de ensino e de aprendizagem (Gomes, 2005). A utilização do verbo ajudar aparece igualmente num dos objetivos enunciados.

Textos de apresentação do blogue

Nestas mensagens, unem-se todos os motivos aludidos anteriormente, desde um espaço destinado à disciplina de Português até à ajuda que se pretende dar aos alunos.

Blogue	Textos de apresentação
11	Este é um espaço para os meus alunos de Português... os que o são, os que o foram... os alunos da Escola Secundária de Barcelos... (e seus amigos que, se "vierem por bem", serão muito bem recebidos!)... Poderá vir a ser um ponto de encontro, onde a palavra escrita imperará, porque acreditamos, ao contrário de Torga, que escrever não é "um ato inútil"... inútil é calar.
18	Neste blogue vou publicar contos integrais e outros textos, muitas vezes acompanhados de ficha de aferição de leitura. É essencial que os alunos leiam. Às vezes é necessário que os professores "eduquem" os gostos dos seus alunos e aqui ficam alguns materiais que irei publicando conforme puder. Além de textos integrais, procurarei publicar fichas/testes com soluções (os do secundário seguem a estrutura do exame nacional), sempre de acordo com o Dicionário Terminológico.
22	Início das aulas, início de mês, início do Outono... Este ano, leciono três turmas do 12º Ano. Projeto novo, novo blogue. O que está ali "ao lado", o AAamo-Te, acompanhou-me ao longo de 2 anos de 11º Ano e foi um desafio que me encheu de orgulho e satisfação! Com ele aprendi, com ele ensinei... E que melhor intróito para um novo Ano, que a música?? O resto ficará para depois, vai-se construindo, pouco a pouco... Que seja um Bom Ano para todos nós!
29	Blogue destinado à disciplina de Português do 10º ano. As palavras são como navios. Na partida e na chegada há sempre um cais. São elas que transportam a voz daqueles que por obras valerosas se foram da lei da morte libertando. Elas são a voz de todos nós.

Quadro 8 - Textos de apresentação

A autora do blogue 11 exprime a ideia de estar a conceber um espaço que não só se destina a alunos atuais como a alunos que já não são, bem como a todos aqueles que queiram usufruir desse blogue. O blogue concebido na perspetiva de ponto de encontro tem subjacente a ideia de partilha da palavra, em que a escrita terá um papel preponderante.

Já a autora do blogue 18 remete a questão da promoção da leitura e, nessa linha, explica que o blogue servirá para publicar textos integrais que serão acompanhados de fichas para exploração desses

textos. De salientar, ainda, a preocupação com o exame nacional e daí a informação de que os testes que publicar já terão a estrutura do referido exame.

No texto do blogue 19, a autora utiliza a comparação das palavras a navios. E, por sua vez, os navios remetem para uma viagem que deixa transparecer que as palavras servem de transporte às ideias que se pretendem veicular, como forma de fazer chegar uma voz que é a da professora bem como dos alunos.

Citações de escritores

Alguns escritores são evocados quando os bloguistas pretendem recorrer a citações. O quadro que se segue expressa essa tendência:

Blogue	Citação
1	Toda a poesia é luminosa, até a mais obscura. (Eugénio de Andrade)
12	A renúncia é a libertação. Não querer é poder. (Bernardo Soares)
15	Tudo se rende ao sucesso até a gramática. (Victor Hugo)
25	Nenhum cerco pode ser-me imposto aqui. (José Bento)

Quadro 9 – Citações

Nalguns blogues ocorre ainda a escolha de citações para constar logo a seguir ao título escolhido (para o blogue). No caso de Bernardo Soares remete para um conteúdo relacionado com o programa de décimo segundo ano. No caso de Eugénio de Andrade e de Victor Hugo são nomes conhecidos da literatura portuguesa e da francesa, respetivamente. No caso de José Bento, a ligação que está implícita tem a ver com o patrono da escola em que a professora/autora leciona.

Registos de aula

Há uma similitude registada em dois blogues, como se de um caderno se tratasse:

Blogue	Registos de aula
5	Aulas, sumários, materiais de Português de Ana Paula Ferreira, ano letivo 2014-2015
19	Português / 12.º 1.ª, 3.ª, 4.ª, 6.ª / Escola Secundária José Gomes Ferreira / 2013-2014 (O nome do blogue aproveita título de um livro do patrono da escola.)

Quadro 10 - Registos de aula

Nestes dois casos, os blogues servem quase como um diário de aula para as turmas, ao incluir numeração de aulas e sumários, o que permite aos alunos (re)lembrar as sequências didáticas, como acontece em “12.º ano (2013-2014) Resumo do programa; Programa (12.º ano: pp. 15, 43-47, 60-63); Sumários e tepecês; Aulas (1.º período, 1.ª parte: 1-35); Aulas (1.º período, 2.ª parte: 36-67); Aulas (2.º período: 1.ª parte: 68-110); Aulas (2.º período, 2.ª parte: 111-130); Aulas (3.º período: 131-163)” [blogue 19].


A importância da primeira mensagem colocada no blogue: mensagem de apresentação ou ligação com conteúdo programático

A primeira mensagem publicada exterioriza frequentemente a intencionalidade do seu autor ao iniciar o trabalho em torno do blogue:

Blogue	Primeira mensagem	Natureza da mensagem	Data
1	Primeiro Modernismo	Ligação com conteúdo programático	12/9/2012
2	Regras de acentuação	Ligação com conteúdo programático	17/06/2012
3	A vírgula – regras	Ligação com conteúdo programático	17/06/2012
4	Estrutura tripartida – <u>Mensagem</u>	Ligação com conteúdo programático	13/03/2012
5	Sumário	Ligação com conteúdo programático	19/09/2011
6	Acordo ortográfico – o que muda?	Ligação com conteúdo programático	11/09/2013
7	Este é o blogue da disciplina de Português do 11º Ano do Curso de Ciências e Tecnologias do Agrupamento de Escolas de Pampilhosa da Serra - Escalada. Com ele, será mais fácil disponibilizar fichas informativas, fichas de trabalho, powerpoints, exercício interativos, ou links úteis para o estudo desta disciplina. Para além disso, os alunos poderão partilhar as suas opiniões sobre os livros que tenham lido,	Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar	27/9/2011

	<p>publicar textos que escrevam, expor as suas dúvidas e/ou sugestões, entre muitas outras coisas.</p> <p>Queremos tornar a aprendizagem da língua portuguesa mais atrativa e participada. Esperamos que este espaço seja do agrado de quem nos visita e que, ao mesmo tempo, vos seja útil!</p>		
8	Expressão Escrita - Exercício de Produção de Texto	Ligação com conteúdo programático	23/09/2012
9	<p>Bem-vindo ao blogue da disciplina de Português!</p> <p>Caminante no hay camino, se hace camino al andar...</p> <p><u>Para os alunos de 10ºano</u></p> <p>Este ano vais percorrer uma vasta planície onde irás recolher forças para os percursos serranos dos próximos anos...Vais apurar o teu discurso, a tua leitura, a tua escrita, compreender melhor o funcionamento da tua língua materna. Mas, sobretudo, o teu maior desafio é o de olhar bem longe o horizonte e reflectir sobre este teu mundo e os seus enigmas...Prepara-te bem para esta caminhada e desfruta de cada momento. Achar-te-ás mais capaz quando chegares à próxima etapa...</p> <p><u>Para os alunos de 11ºano!</u></p> <p>Este ano vais continuar a tua viagem através das palavras ... Pelo caminho encontrarás famosos oradores, românticos e trágicos corações e a sempre brilhante verve do homem do monóculo... Prepara-te, arruma bem a tua bagagem e deixa-te surpreender com tudo o que encontrares...</p> <p>Boa Viagem!</p> <p><u>Para os alunos de 12ºano!</u></p> <p>Há três anos que iniciaste esta viagem e a estação final já se vê ao longe... Mas, como em todas as viagens, o importante é o ir e não o chegar. É a hora de conhecer os diferentes poetas que apenas um poeta foi capaz de ser, ou envolver-te no romance mágico e único do nosso grande Nobel da literatura.</p> <p>Recebe bem todas estas figuras, elas farão parte de ti e estarão sempre prontas a apoiar-te nas tuas próximas viagens...</p>	<p>Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar</p>	

10	<u>Auto da Barca do Inferno</u> , de Gil Vicente	Ligação com conteúdo programático	14/01/2008
11	<p>Bem vindos!!!</p> <p>Espero que tenham gostado da ideia!</p> <p>Acima de tudo, este espaço será vosso. Será o espaço para escrever aquilo que, quantas vezes!... a aula de Português não permite, por falta de espaço, por constrangimentos do programa...</p> <p>Aqui, poderão apresentar aqueles textos vossos que ficaram guardados no desvão da vossa timidez, ou aquelas ideias giras que querem partilhar com os colegas (e a professora!...), ou a manifestação da vossa revolta face a um problema social, ou um pensamento... ou, simplesmente, para matar saudades...</p> <p>Porque... o silêncio é um muro,</p> <p>as palavras caladas,</p> <p>punhais...</p> <p>a vossa amiga,</p> <p>Fátima Inácio Gomes</p>	Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar	11/11/2006
12	Introdução ao estudo de Frei Luís de Sousa	Ligação com conteúdo programático	17/02/2012
13	<p>Sejam bem-vindos a este blog, da autoria da turma A do décimo ano da Escola Secundária de Figueira de Castelo Rodrigo!</p> <p>O presente recurso será construído no âmbito do concurso em torno de D. Inês de Castro e dos seus infaustos amores com el-rei D. Pedro, promovido pela Fundação Inês de Castro, em articulação com o Plano Nacional de Leitura. Assim, até ao próximo dia 27 de Março, construiremos este espaço, atualizando-o em função do tempo de que dispusermos e do trabalho que desenvolvermos.</p>	Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar	05/02/2009
14	Ser poeta é...	Ligação com conteúdo programático	16/02/2011

15	Acentuação	Ligação com conteúdo programático	02/01/2007
16	Mónica	Ligação com conteúdo programático	06/01/2007
17	A formação da nacionalidade	Ligação com conteúdo programático	07/01/2007
18	“Natal” de Miguel Torga	Ligação com conteúdo programático	12/03/2011
19	Sumários	Ligação indireta com conteúdo programático	22/09/2007
20	<u>Amor de Perdição</u>	Ligação com conteúdo programático	21/05/2007
21	Décimo primeiro ano, ano de 2011.  António Arroio, Amo-Te	Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar	23/09/2011
22	Começar no outono...	Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar	02/10/2009
23	Amigos, iniciei, hoje, uma nova aventura na web: a criação de um blog. Não sei se vou conseguir fazer algo de inovador e interessante, mas vou tentar. Aqui vão poder encontrar algum material relativo à disciplina de Português B, 12º ano, que poderão usar para tirar algumas dúvidas. Irei, também, colocar textos de opinião sobre diversos assuntos e alguns desabafo. Sinto-me: Eufórica	Mensagem pessoal do autor do blogue enunciando os objetivos que se propõe concretizar	28/3/2007

24	Memórias	Ligação indireta aos conteúdos programáticos	26/05/2006
25	Areia – Lado c por Bruno Freitas	Textos de uma aluna	30/09/2007
26	“Ponto de partida” – Miguel Torga	Ligação com conteúdo programático	24/09/2011
27	As novas normas do acordo ortográfico	Ligação com conteúdo programático	10/10/2012
28	<u>Sermão de Santo António aos peixes</u>	Ligação com conteúdo programático	20/10/2014
29	Como tornar-se um leitor em 10 passos	Ligação indireta aos conteúdos programáticos	05/10/2013
30	<u>Manifesto anti-Dantas</u>	Ligação com conteúdo programático	14/10/2011

Quadro 11 – Primeira mensagem publicada no blogue

A maior incidência de mensagens iniciais, com vinte e dois registos, remete para a ligação a conteúdos programáticos, com dezanove registos. Seis são mensagens de apresentação, escritas pelo próprio autor do blogue, expressando ideias, sentimentos, emoções. Há uma mensagem que corresponde a um texto escrito por uma aluna. Destacam-se duas mensagens que não remetem para qualquer destas categorias, mas indiretamente também se relacionam com conteúdos programáticos. Ainda, de salientar, concretizando um objetivo completamente diferente, a autora do blogue 23, que se afirma eufórica, estado de espírito com que se sente no momento de início da tarefa de construir o blogue e que não se inibe de partilhar.

Os menus de estatísticas

A opção de incluir um contador de visitas é um meio de acompanhar quem visita o blogue por parte dos bloguistas que tenham interesse nesse campo.

Blogue	Histórico do nº total de visualizações de página	Histórico do nº total de visualizações por mensagem	Nº de visitas diárias	Nº total de visitas
1				
2	1658		✓	
3	3632		✓	
4	36083		✓	
5				
6	137352		✓	✓
7	567791	✓	✓	218738
8	1073129		✓	✓
9				
10	102219	✓	✓	✓
11				160968
12	30015			
13				1789402
14				62008
15	863045		✓	
16	509891			
17	2516485			
18	836140			
19	676397			
20	106029			
21	25346			
22	46540			
23	372054			

24	64444			
25	239919		✓	✓
26				
27	2941			
28				
29	4045			
30	15912			

Quadro 12 – Os menus de estatísticas

Observações:

Quando as células se apresentam sombreadas significa que o blogue não apresenta a funcionalidade.

O símbolo ✓ significa que não foi possível retirar um número, embora a funcionalidade exista.

Na maioria dos blogues, foi incluída uma página de estatísticas que permite uma visualização clara e objetiva do número de visitas do blogue, traduzindo-se, por vezes, em números muito altos de visitantes que acedem aos diferentes conteúdos. Em alguns blogues, é possível verificar se o visitante do blogue se localiza em território nacional ou não e também o número de visualizações total por cada país. É uma das virtualidades dos recursos colocados *online* permitir a visualização em qualquer ponto geográfico, conferindo visibilidade a esta forma particular de trabalho junto de visitantes que terão em comum a língua portuguesa e o interesse por estudos de autores nacionais, de forma a que possam ser vistos e comentados por muitas e diferentes pessoas.

Alguns autores congratulam-se pelos números de visitas alcançados, sendo de registar o seu regozijo. De destacar, por exemplo, o texto do autor do blogue Português, 10º ano, para um milhão de visitas.

Quando, há 4 anos atrás, criei este blogue, o meu objetivo era apenas um: ajudar os meus alunos no estudo da língua portuguesa. Com o passar do tempo, os destinatários foram-se multiplicando, alargando e diversificando. Deixaram de ser apenas “os meus alunos” e passaram a ser “os alunos”, no geral, e alguns professores, não só de Portugal, mas também de outros países onde se fala e/ou estuda a nossa língua.

É uma enorme alegria chegar a tanta gente, de tantos lados. Mas é, também, uma grande responsabilidade. Espero que este blogue continue a contribuir para o sucesso da vossa aprendizagem.

Um milhão de visitas. Um milhão de vezes “Obrigado”. Pelas vossas visitas, pelos vossos comentários... pela força que deles recebo para dar continuidade a este espaço.

Bem hajam, pelo vosso apoio! 29 de março de 2013 [blogue 6]

Também a autora do blogue 18 decidiu escrever um texto em que coloca em realce cem mil visitas:

quinta-feira, 7 de Fevereiro de 2013

OBRIGADA A TODOS!!!!

Receber 100 000 visitas em quatro meses é fantástico!!!!!! E bom sinal ;-) ainda há quem estude para a disciplina de Língua Portuguesa /Português (é que há muitos meninos /as que acham que não é preciso...).

Para comemorar, fica aqui uma brincadeira: uma crónica do Ricardo Araújo Pereira, cheia de "põntapés na guemática" para vocês corrigirem. É o que se chama "aprender a brincar" :-) [blogue 18]

E outro exemplo ocorre no blogue 10:

"Um abraço"

O Lusografias acabou de superar, neste mês, o marco das 100 000 visualizações! Muito, muito obrigado! [blogue 10]

O Blogue Português - Fcr apresenta as notícias de dez mil, vinte mil, cem mil e um milhão de visitas sem qualquer texto a acompanhar.

O número de visitas/visualizações permite aferir os acessos ao blogue e assim verificar se esse número é elevado ou não. O facto de haver publicações dos autores que salientam o número de visitas significa que é um facto importante para si. O elevado número de visitas/visualizações permite aferir a visibilidade que o blogue tem. Na verdade, esta funcionalidade é um dos indicadores que permite constar a interação que o blogue promove.

No caso de sete blogues é possível, inclusive, verificar em quantos países o blogue é consultado. Não querendo transcrever essa lista, por ser tão extensa, reporto-me aos continentes. Assim, a consulta feita aos blogues 2, 3, 4, 17 permitiu verificar que há visitas oriundas de quatro continentes (exclui-se aqui a Oceânia e a Antártida). Os blogues 6, 8 e 10 têm visitas oriundas de cinco continentes (exclui-se a Antártida).

É possível concluir que, através destes blogues e especialmente por causa dos conteúdos que são publicados, a língua portuguesa, os autores portugueses e o trabalho destes professores/autores têm uma projeção e uma visibilidade que ultrapassam todas as fronteiras, promovendo igualmente a interação, com pessoas de diferentes países e continentes.

Período de atividade registado em cada blogue

Blogue	Nº de anos de atividade
1	3
2	3
3	3
4	3

5	4
6	2
7	3
8	3
9	4
10	7
11	9
12	3
13	6
14	4
15	6
16	6
17	6
18	4
19	8
20	8
21	3
22	4
23	6
24	8
25	8
26	2
27	3
28	1
29	2
30	4

Quadro 13 – Período de atividade dos blogues

Quanto à duração que os trinta blogues registam, verifica-se uma grande amplitude temporal, dado que há um blogue que está em atividade há apenas um ano e, em contrapartida, há outro blogue que já conta com nove anos de atividade. O período temporal que regista mais casos é o de nove blogues

que estão a ser dinamizados há três anos. Em seguida, o maior número remete para quatro anos. Sendo a conceção e dinamização dos blogues da total responsabilidade e liberdade de cada professor, em alguns casos visam dar continuidade ao que se afirma como um projeto profissional do professor, conferindo-lhe unidade e coesão ao longo de um determinado período temporal.

No contexto de criação dos blogues, surgem casos em que os professores/autores decidem dar continuidade em torno de apenas um blogue, agregando sempre aí todos os materiais que produzem ao longo dos anos letivos, independentemente dos níveis que leciona e das turmas. É o caso dos blogues 9, 19 e 24. Numa outra dinâmica de opções, há professores/autores que optam por dinamizar mais do que um blogue, enveredando por um trabalho por níveis de ensino. Esta opção está patente nos blogues 2, 3 e 4, respetivamente para o décimo ano, décimo primeiro e décimo segundo anos. Depois da primeira criação e dinamização que acontece com o blogue 4, destinado ao décimo segundo ano, esta professora/autora decidiu enveredar pelo mesmo projeto para os outros dois níveis do ensino secundário. O mesmo se verifica com os blogues 28, 29 e 30, tendo surgido primeiro o blogue 30, também destinado ao décimo segundo ano.

Dado que há conteúdos que são transversais ao ensino secundário, ao criar uma mensagem para um dos blogues, verifica-se, em determinadas situações, que os autores adotam a estratégia de essa mensagem ser replicada nos demais blogues, o que torna a sua dinamização mais fácil e mais frequente, tornando-se numa vantagem acrescida em termos de trabalho.

O arquivo total de cada blogue

Blogue	Período de atividade do blogue	Nº total de mensagens	Nº médio de mensagens por ano
1	2012-2014	50	16
2	2012-2014	45	15
3	2012-2014	76	25
4	2012-2014	161	53
5	2011-2014		
6	2013-2014	36	18
7	2011-2013	87	29
8	2012-2014	223	74
9	2011-2014	322	107
10	2008-2014	479	68

11	2006-2014	745	83
12	2012-2014	140	47
13	2009-2014	1488	248
14	2011-2014	83	21
15	2007-2012	1207	201
16	2007-2012	1025	171
17	2007-2012	1456	243
18	2011-2014	323	81
19	2007-2014		
20	2007-2014	133	17
21	2011-2013	79	26
22	2009-2010/2013-2014	67	17
23	2007-2012		
24	2007-2014	557	70
25	2007-2014	976	122
26	2011-2012	65	33
27	2012-2014	38	13
28	2014	16	16
29	2013-2014	31	16
30	2011-2014	79	26

Quadro 14 – O arquivo total de cada blogue

Nota: dada a conceção dos blogues 5, 19 e 23 não foi possível verificar o número total de mensagens.

Ao analisar os dados da tabela, pode verificar-se que a publicação de mensagens em cada blogue varia enormemente, havendo blogues em que se verifica uma intensa produção de materiais e sua consequente publicação. De destacar o blogue 13 que apresenta o número mais elevado de publicações, com um total de 1488 mensagens, em seis anos de atividade consecutiva, logo seguido dos blogues 15, 16 e 17 que também ultrapassam um milhar de publicações. Estes números refletem o trabalho desenvolvido pelos professores/autores em torno dos blogues e que, em alguns casos, é sinónimo de um elevado número de publicações.

Em síntese, a atividade dos trinta blogues pode resumir-se nas seguintes ideias: i) o blogue com maior longevidade conta com nove anos de duração, no entanto não é o blogue com maior número de mensagens; ii) o blogue 13 já perfaz a publicação de 1488 mensagens e, simultaneamente, tem também a maior média anual de mensagens.

Com os dados referentes ao arquivo total dos blogues é possível aferir que os blogues 1,2,3,6,7,14,21,22,26,27,28,29 e 30, num total de treze blogues, apresentam até cem mensagens. Num intervalo que vai de cento e uma mensagens até quinhentas, há sete blogues: o 4,8,9,10,12, 18, e 20. A seguir, entre quinhentas e uma mensagens publicadas e até mil, há três blogues: o 11, 24 e 25. Por último, com mais de mil mensagens publicadas estão quatro blogues: 13, 15, 16 e 17.

O número médio de mensagens colocadas ao longo do ano remete para a questão da atualização do blogue. Este investimento permite a fidelização dos seguidores (alunos, outros professores, outros elementos da comunidade virtual).

Localização geográfica dos blogues

Blogue	Localização
1	Desconhecida
2	Cascais
3	Cascais
4	Cascais
5	Ilha da Madeira
6	Coimbra
7	Coimbra
8	Coimbra
9	Matosinhos
10	Porto
11	Barcelos
12	Alenquer
13	Figueira de Castelo Rodrigo

14	Ponte da Barca
15	Odivelas
16	Odivelas
17	Odivelas
18	Ribeira da Pena
19	Lisboa
20	Maфра
21	Lisboa
22	Lisboa
23	Seia
24	Torres Vedras
25	Porto
26	Porto
27	Desconhecida
28	Batalha
29	Batalha
30	Batalha

Quadro 15 - Localização geográfica dos blogues

Ao realizar a análise sobre a distribuição de blogues, do ponto de vista geográfico, verifica-se uma total prevalência em relação ao centro e ao norte do país, dado que o sul não regista qualquer número nem o arquipélago dos Açores. Assim, na região centro, verifica-se a existência de dezoito blogues e nove no norte do país. Se esta análise for efetuada por distritos, Lisboa conta com doze blogues e o Porto com quatro. Consta-se que um grande centro urbano, como é Lisboa, conta apenas com três blogues. Só quando esse centro é alargado para as cinco zonas suburbanas (Alenquer, Cascais, Maфра, Odivelas e Torres Vedras) é que o número de blogues sobe para doze; os distritos de Coimbra e de Leiria contam com três blogues cada e a Guarda dois. Com um blogue apenas, estão os distritos de Braga, Viana, Vila Real e a Madeira.

De destacar que esta distribuição geográfica dos blogues coloca-os maioritariamente em zonas do país que estão mais próximas do litoral, constatação igualmente demonstrada no estudo de Ferreira sobre a dinamização de blogues relacionados com as práticas de escrita (2014).

O conteúdo dos blogues

Neste ponto da análise aos blogues, foram recolhidos diferentes dados de cariz quantitativo com referência a aspetos relacionados com as publicações e comentários para, em seguida, se fazer a ponte com o seu uso numa perspetiva didática e pedagógica à luz das ideias dos seus autores.

Mensagens publicadas durante um ano letivo

Ao iniciar a análise do conteúdo dos blogues, a primeira etapa foi perceber como o conjunto dos trinta blogues foi usado ao longo de um ano letivo, tentando encontrar uma frequência de mensagens publicadas no decorrer dos vários meses desse mesmo ano. Dado o elevado número de publicações que alguns blogues registam, para a análise deste ponto, a escolha recaiu apenas sobre um ano letivo, o ano em que a publicação de mensagens foi mais elevada em cada blogue.

Blo gue	Ano letivo com maior nº de mensagens									Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
1							17	25		42
2							6	34		40
3								24	43	67
4							114			114
5							32	42		74
6								14	22	36
7						32	51			83
8							61	161		222
9						46	94			140
10				29	86					115
11			92	95						187
12							51			51
13						136	303			439
14							11	18		29

15			89	156						245
16						69	89			158
17			102	222						324
18							47	72		119
19								133		133
20		43								43
21						24	26			50
22				20	25					45
23		13	12							25
24							41	83		124
25			86	239						325
26						19	46			65
27							12	15		27
28									16	16
29								19	12	31
30								23	34	57
Total dos blogues										3426

Quadro 16 - Mensagens publicadas num ano letivo

Os dados desta tabela revelam que o maior número de mensagens no ano letivo ocorre no blogue 13, que já detinha o maior número total de publicações, em contraste com o blogue 28 que apresenta o menor número de mensagens no ano letivo, dado que se pode explicar pelo facto de ter apenas um ano de atividade.

Se estes números forem analisados atendendo ao fator da proporcionalidade temporal, seria no segundo e terceiro períodos que se deveria verificar o maior número de publicações de mensagens dado que, em conjunto, somam cerca de seis meses de atividade letiva, comparado com o primeiro período que só tem três meses. É possível constatar esta lógica nos blogues 2, 8, 9, 10, 13, 17, 24, 25 e 26, em que o número de publicações relativo ao segundo e terceiro períodos ultrapassa o dobro de publicações verificadas no primeiro período.

Nos blogues 1, 5, 6, 7, 11, 14, 16, 18, 21, 22, 27 e 30 continua a verificar-se atividade de publicações no segundo e terceiro períodos, sem que tenha subido de forma significativa. Pelo contrário, o que se

verifica nos blogues 23 e 29 é que o número de publicações no segmento temporal do segundo e terceiro períodos desde consideravelmente.

Em síntese, a soma da atividade que se refere ao conjunto dos trinta blogues quase atinge três milhares e meio de publicações. No entanto, conclui-se que a frequência do número de publicações ao longo de um ano letivo é muito variável e irregular, sem que se possam estabelecer dinâmicas constantes.

Mensagens publicadas por mês ao longo de um ano letivo

Blogue	Nº de mensagens inseridas por mês/ano letivo											
	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ag
1	6	8	3	0	5	0	0	16	4	0	0	0
2	3	1	2	0	8	10	0	15	1	0	0	0
3	8	9	7	0	12	8	5	11	7	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	61	35	12	9	0	0
5	7	10	10	5	10	6	4	10	10	2	0	0
6	3	8	0	3	4	7	4	4	3	0	0	0
7	1	7	7	17	10	15	5	7	14	0	0	0
8	2	16	29	14	12	17	6	54	59	13	0	0
9	0	0	0	46	17	11	3	3	13	2	0	45
10	7	12	6	4	13	10	12	5	11	23	7	5
11	3	4	17	68	1	0	1	3	44	44	1	1
12	0	0	0	0	0	28	15	6	1	1	0	0
13	21	29	57	29	56	43	34	46	36	51	21	16
14	6	4	1	2	3	2	3	3	3	0	0	2
15	30	31	12	16	11	3	1	2	8	2	105	24
16	17	19	16	17	32	13	7	14	8	7	3	5
17	13	24	15	50	26	32	26	27	44	22	36	9
18	10	18	15	4	10	11	10	16	24	0	0	0
19												
20	0	0	0	0	0	0	0	0	17	25	1	0
21	3	12	5	4	13	1	4	3	4	1	0	0

22	0	8	8	4	6	1	9	4	4	1	0	0
23	1	2	5	5	0	3	1	0	4	3	1	0
24	4	10	14	13	11	19	12	18	9	12	2	0
25	13	22	26	25	35	22	29	23	50	36	29	15
26	10	20	11	5	8	4	2	1	3	1	0	0
27	0	10	1	1	4	4	1	6	0	0	0	0
28	0	2	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0
29	0	8	5	6	6	1	4	1	0	0	0	0
30	1	8	9	5	18	8	5	3	0	0	0	0
Total por mês	169	302	288	350	331	279	264	336	393	252	206	122

Quadro 17 - Mensagens por mês no ano letivo com mais publicações

Observações: dada a conceção do blogue 19, não foi possível verificar o número de mensagens publicadas no referido mês.

Analisando os dados presentes na tabela, pode ler-se que, em sete blogues, há publicação de mensagens todos os meses, incluindo períodos de interrupção letiva e períodos de férias do professor. Este facto revela que, mesmo fora de tempos de lecionação, o professor continua comprometido com as suas funções na preparação de materiais didáticos; ou mesmo que não sejam publicados materiais diretamente ligados à disciplina de português, continua envolvido na dinamização do blogue e, dessa forma, poderá estar ligado aos seus alunos. Em nove blogues, continua a publicação de mensagens nos períodos de férias dos professores (julho e/ou agosto).

Em dezoito blogues, há publicação de mensagens apenas nos meses de aulas. O mês que apresenta maior número de mensagens é maio (393), coincidente com a proximidade das avaliações finais de ano letivo e a preparação para o exame nacional do 12º ano.

O mês que apresenta menor número de mensagens é agosto (122), mês tradicionalmente de férias para os docentes. Apesar desse facto, regista alguma atividade.

Ao longo do ano, observam-se diferentes dinâmicas, com um crescendo de publicação de mensagens, no primeiro período, de setembro até dezembro. Mantêm-se em janeiro e fevereiro, diminuem em março, para voltar a crescer até maio.

Julho e agosto, sendo meses sem aulas, apresentam uma relação diferente: julho mantém-se com um número de publicações ainda alto, enquanto que o decréscimo acentuado só acontece em agosto.

Acerca da distribuição de mensagens, ao longo do ano letivo, é possível concluir que a maioria dos bloguistas vai publicando regularmente, mas com maior incidência em meses de avaliação e em momentos que coincidem com final de período ou final de ano letivo.

Os tipos de linguagens utilizados nas mensagens publicadas durante o mês de maior número de publicações

Tendo em conta que os resultados apontam para o mês de maio com o número mais alto de publicações, afigurou-se pertinente verificar qual o tipo de linguagem utilizada nessas mensagens.

Blogue	Tipos de linguagens					Total
	Texto	Áudio	Vídeo	Imagem	Mista	
1	1	0	3	0	0	4
2	1	0	0	0	0	1
3	7	0	0	0	0	7
4	10	0	2	0	0	12
5	10	0	0	0	0	10
6	3	0	0	0	0	3
7	14	0	0	0	0	14
8						59
9	13	0	0	0	0	13
10	3	0	0	2	6	11
11	0	0	0	0	44	44
12	1	0	0	0	0	1
13	17	1	1	3	14	36
14	0	0	0	3	0	3
15	8	0	0	0	0	8
16	3	0	0	0	5	8
17	44	0	0	0	0	44
18	24	0	0	0	0	24
19						
20	14	0	0	0	3	17
21	1	0	0	0	3	4
22	2	0	0	0	2	4

23	0	0	0	0	4	4
24	2	0	0	0	7	9
25	13	0	5	2	30	50
26	3	0	0	0	0	3
27	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0
30	2	0	0	0	0	2
Total	196	1	11	10	118	393

Quadro 18 – Tipos de linguagem utilizados nas mensagens publicadas durante um mês

Observação: dada a conceção do blogue 19 não foi possível recolher dados. Em relação ao blogue 8, essa impossibilidade resultou de problema técnico relacionado com o blogue a dado momento da recolha de dados.

Pelos resultados apresentados constata-se que são as mensagens de texto que são o maior objeto das publicações nos blogues, logo seguidas das mensagens mistas. Com menos expressividade, de salientar, o formato vídeo que regista onze ocorrências, logo seguido das mensagens que apenas contêm imagem. O formato áudio tem apenas uma ocorrência.

Dado que as mensagens mistas envolvem sempre texto, daí a necessidade de perceber como se dividem em subcategorias estas mensagens.

Tipos de mensagens envolvendo texto por subcategorias

Blogue	Mensagens de texto							Mensagens de linguagem mista				Total das mensagens de linguagem mista
	Texto de autor do programa	Texto sobre conteúdo programático	Texto do prof	Texto de aluno	Exerc e fichas de trabalho	Avaliação	Total de msg de texto	Texto e áudio	Texto e vídeo	Texto e imagem	Texto e power point	
1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
3	2	3	0	0	2	0	7	0	0	0	0	0
4	0	9	0	1	0	0	10	0	1	0	0	1
5	0	10	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0
6	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	3	3
7	0	0	0	0	14	0	14	0	0	0	0	0
8												
9	0	0	0	13	0	0	13	0	0	0	0	0
10	0	0	0	3	0	0	3	0	0	8	0	8
11	0	0	0	44	0	0	44	0	0	(44)	0	(44)

12	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
13	0	6	6	0	5	0	17	0	3	16	0	19
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	3
15	0	0	0	0	8	0	8	0	0	0	0	0
16	3	0	0	0	0	0	3	0	0	5	0	5
17	44	0	0	0	0	0	44	0	0	0	0	0
18	0	0	1	0	23	0	24	0	0	0	0	0
19												
20	2	12	0	0	0	0	14	0	0	3	0	3
21	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	3
22	0	0	0	1	1	0	2	0	1	1	0	2
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4
24	1	1	0	0	0	0	2	0	3	4	0	7
25	3	3	3	1	0	3	13	0	5	25	0	30
26	0	1	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

30	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Total	55	53	10	63	55	4	241	0	14	70 (+44)	4	88 (+44)

Quadro 19 - Tipos de mensagens envolvendo texto por subcategorias

Observação: todas as mensagens do texto 11 são da autoria de alunos; na verdade, devem repetir-se na categoria texto com imagem porque o que, de facto, sucede é que aos textos dos alunos a autora do blogue junta uma imagem, para assim resultar numa publicação de linguagem mista.

Dada a conceção do blogue 19, não foi possível verificar o tipo de linguagem das mensagens. O blogue 8 reportava uma avaria técnica no momento da recolha de dados.

Há treze blogues (1,2,3,5,7,8,9,12,15,17,18,19,30) que publicam exclusivamente mensagens de texto, em contraste com três blogues que publicam sempre mensagens de linguagem mista. Nesta categoria, predominam as mensagens que associam o texto e imagem. Esta opção prende-se com o facto de a leitura da imagem ser uma das situações contempladas nos programas de português para o nível secundário.

É de salientar igualmente a importância atribuída aos textos escritos pelos alunos dando-lhes visibilidade e considerando-os para a avaliação da disciplina. Como sublinha uma das professoras/autoras,

Os trabalhos solicitados foram-no sempre dentro da linha programática que marcava determinado período letivo (um trabalho por período). Contudo, estes trabalhos visaram sempre explorar o domínio da escrita criativa, já que no espaço aula, por força desta ser uma disciplina sujeita a exame nacional, não há muita possibilidade (leia-se, espaço temporal) para o fazer. Como valorizo muito a criatividade, como entendo que os alunos devem ser estimulados para além do “treino” restrito e direcionado, criei este espaço. Para incentivar para este trabalho, para o valorizar, de modo a que os textos não percam qualidade nem os alunos percam persistência, avalio e classifico estes trabalhos, aos quais é atribuída uma percentagem na avaliação periódica. [PFG]

No que concerne às mensagens que têm subjacente o texto, a prevalência recai na publicação de textos produzidos por alunos, logo seguidas, com o mesmo número de publicações que reproduzem textos de autores relacionados com os programas de português e as fichas de trabalho e os exercícios; em seguida, surgem as publicações de textos que abordam os conteúdos programáticos. Na quinta posição, estão os textos que são escritos pelos próprios professores/ autores dos blogues e que abordam variados assuntos. Neste âmbito, há uma grande diversidade de outros materiais que de todo não se ligam a conteúdos programáticos, tais como mensagens relativas a desejos de bom natal ou boa páscoa, informação sobre reuniões com encarregados de educação, períodos de renovação de matrícula, troca de livros, calendário escolar, conselhos sobre filmes a ver, ligações a notícias da imprensa, conselhos sobre filmes a visionar, sugestões de leitura e algumas mensagens relacionadas com a vida privada, dando lugar a uma interatividade que ultrapassa a dimensão escolar.

No que diz respeito ao que significa para os bloguistas publicar outras mensagens que não estão relacionadas com os conteúdos programáticos, as respostas ligam-se com questões de vária índole, algumas de cariz meramente informativo, outras com propósitos culturais. Assim, uma das bloguistas refere que o seu objetivo foi:

Alargar os horizontes culturais dos alunos e de contextualização das obras estudadas” [PCT – blogues 2,3 e 4] ou ainda “Informar sobre as apresentações orais, comunicar os resultados dos testes (isto foi alterado, passei a enviar por mail os resultados e por publicar no *facebook*, num grupo restrito a cada turma, os resultados, nunca colocando os nomes dos alunos, todos sabem o seu número. [PAF]

Por último, surgem os documentos que se relacionam com a avaliação. Este facto denota também a preocupação em publicar um tipo de mensagens que permite o treino e a preparação para a avaliação, tornando-se assim uma possibilidade de avaliação com cariz formativo.

De salientar que o blogue 11 coloca toda a ênfase na publicação de trabalhos dos alunos; um outro blogue (18) dá prioridade a desenvolver um trabalho em torno da avaliação formativa com a publicação de inúmeros documentos, tais como fichas de trabalhos e testes. Isto permite concluir que, de acordo com Gomes e Lopes (2007), a utilização dos blogues na vertente de recurso pedagógico remete para a intenção de permitir aos alunos ter formas adicionais de acesso à informação disponibilizada pelo professor; essa informação pressupõe-se ser de relevância para o estudo e com atualização e validade científica. Já na vertente de exploração pedagógica, os alunos são chamados a desempenhar a função de coautores.

Finalidades obtidas com a utilização de cada tipo de linguagem

A utilização das mensagens de texto tem por finalidade expor conteúdos do programa, reproduzir textos de autores do programa, apresentar fichas de trabalho, reproduzir textos que foram escritos pelos alunos ou pelo próprio professor e tratar de avaliação. Na combinação de texto com *vídeo*, a finalidade de expor conteúdos programáticos mantém-se, bem como no caso do uso do texto associado a *powerpoint*.

Embora os professores/autores também coloquem algumas mensagens de outro teor, o que se verifica é que a grande maioria das mensagens tem por objetivo publicar textos da autoria dos alunos e tratar conteúdos programáticos; daí se poder concluir que há uma grande preocupação com o programa da disciplina e proporcionar aos alunos o máximo de elementos sobre os conteúdos que integram esse mesmo programa. Cada mensagem publicada estabelece uma relação de dependência com a linguagem utilizada, mas não fica condicionada por esta, porque é possível usar uma série de combinações de linguagem. Como propõe Ramos (2009), a complementaridade dos vários formatos de comunicação disponíveis nos blogues possibilita uma maior eficácia na construção e transmissão da mensagem.

Para decidir acerca das finalidades pretendidas com cada mensagem é necessário ter em conta a intenção do autor do blogue o que se traduz, mais uma vez, a diversidade possível com as ferramentas dos blogues e a sua dinâmica comunicacional. No fundo, a grande conclusão a retirar é que o texto permite aceder aos conceitos que se pretende transmitir de forma fácil, imediata e com clareza. Nesse sentido, o blogue serve de veículo de comunicação e de divulgação e de complemento de informação dos conteúdos lecionados. Como afirma Gomes (2005), “ao constituírem espaços de publicação na web, os blogs permitem tornar visível a produção escrita dos seus autores dando assim voz às suas

ideias, interesses e pensamentos” (p. 313). Nalgumas situações, o formato *vídeo* ou *powerpoint* também contribui para a consecução desses objetivos. Além destes aspetos, o desenvolvimento de práticas de oralidade também decorreu de publicações no blogue. As várias funcionalidades têm grande relevância nos blogues pois permitem que as mensagens sejam apresentadas recorrendo a diferentes combinações e formatos de linguagem.

Interligações tecnológicas

As redes sociais também permitem fazer ligação aos blogues, razão pela qual estão presentes em alguns blogues. Para perceber de que modo a presença das redes sociais se faz sentir nos blogues e como se concretizam as interligações, este item foi introduzido na análise.

Os resultados dessa análise permitiram concluir que o google + está presente em nove blogues.

A rede social *facebook* está associada a sete blogues; a rede social *twitter* está presente em quatro blogues; o google rede social está presente em três blogues. Apenas um blogue apresenta ligação a um fórum.

A dinamização feita permite, por exemplo, em relação ao *facebook* que se coloque um “gosto” ou partilhar cada uma das publicações do blogue; em relação ao google +, também há permissão para partilhar publicações. No que diz respeito ao *twitter*, no blogue 5, foi criada a etiqueta #Port10ano para identificação das publicações do blogue. A este propósito, o professor/autor deste blogue sublinhou a vantagem destas ligações às redes sociais na medida em que promovem a consulta das publicações nos blogues, dado que os alunos estão permanentemente ligados a essas redes e assim têm acesso imediato às informações oriundas dos blogues, tornando-se uma forma de interação direta e com eficiência.

Na realidade, estas ligações às diferentes redes sociais servem o objetivo de promover as publicações que vão surgindo nos blogues, proporcionando uma maior visibilidade aos conteúdos que aí vão sendo colocados. Pelas suas características, as redes sociais podem promover o diálogo entre os diferentes intervenientes o que também permite, por consequência, uma focalização nos blogues.

É essa ideia que exprime o professor PAA:

As ligações para as várias redes sociais, sobretudo Facebook e Twitter, revelaram-se uma aposta ganha, tendo em conta o número de interações que permitiram realizar entre professor e alunos e entre os próprios alunos. [PAA]

Passando a uma análise das ligações que constam nas barras laterais dos blogues que fazem parte da amostra, é possível ter a noção acerca das sugestões que os professores/autores selecionaram, visando permitir a quem consulta o blogue o acesso a outros conteúdos. Desta análise se fica a

perceber que existe alguma variedade nas ligações existentes, o que até permite dividi-las por grupos. Assim, há blogues que proporcionam ligações para outros blogues dinamizados pelo mesmo professor/autor. Há os considerados sítios de interesse em que constam, entre outras ligações, dicionários, gramáticas, passatempos e a imprensa. Quando a ligação à imprensa *online* é considerada de maior relevância, tal como acontece no caso dos blogues 1 e 13, são colocados *links* nas barras laterais para determinados jornais e revistas. De salientar ainda a existência de ligações a sítios de apoio ao português ou à literatura, em que surgem dicionários, jogos, exercícios, materiais e conteúdos sempre relacionados com a língua portuguesa.

A rentabilização desta ferramenta dos blogues permite ter informação atualizada de forma constante, o que do ponto de vista de quem visita o blogue é vantajoso, na medida em que diversos pontos de informação se encontram reunidos num único espaço.

***Blogroll* ou blogolândia: quem se liga a quem?**

Ainda no que concerne à amostra constituída pelos trinta blogues, procedeu-se a uma análise referente a ligações que dizem respeito a outros blogues destinados à disciplina de português, a quaisquer outros blogues e a eventuais ligações entre os vários blogues da referida amostra.

Blogues	Outros blogues de de Português	Outros blogues que não estão relacionados com a disciplina	Blogues da amostra
1	✓	✓	✓(8,13)
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			

12		✓	
13	✓	✓	
14	✓		
15			✓ (16,17)
16			✓(15,17)
17			✓(15,16)
18			
19			
20	✓		
21			
22			
23			
24		✓	
25	✓	✓	✓(17,26)
26	✓		✓(13,25)
27			
28			
29			
30			

Quadro 20 – ligações entre blogues

Como conclusões, a análise a esta tabela, permite aferir que a maioria dos blogues não tem ligação a outros blogues, não explorando esta funcionalidade. O blogue 1 tem ligações aos blogues 8 e 13, o que permite concluir que a professora /autora do blogue 1 conhece o trabalho dos outros dois colegas, o mesmo se verifica com o blogue 25 que tem ligação aos blogues 17 e 26. Por sua vez, o blogue 26 também tem ligação ao blogue 13 e ainda ao 25.

Os blogues 15,16 e17 têm ligação a outros blogues da mesma professora/autora. Outras ligações relacionadas com conteúdos de português ou da língua portuguesa acontecem nos blogues 1, 13,14,20, 25 e 26.

Com efeito, o *blogroll* é uma lista de blogues que permite que quem visita esse específico blogue conheça outros blogues, o que pode redundar numa exploração infindável de blogues. A partir dessa

lista se pode perceber quais os interesses que cada bloguista manifesta e permite promover a divulgação de outros blogues.

Esta análise permitiu igualmente aferir que não há um elevado conhecimento dos professores que constituem o *corpus* empírico, entre si, e apenas uma minoria dos bloguistas recorre a esta funcionalidade para divulgar outros blogues que conhece e que considere relevantes para consulta.

Com a funcionalidade de comentários ativa

Uma vez tendo procedido a uma análise relacionada com as publicações contidas nos diferentes blogues da amostra, foi considerada de toda a relevância proceder a uma outra análise que teve por objetivo perceber quais são as interações que se verificam a partir das referidas publicações. A ideia subjacente a esta análise teve em conta não só quem é que deixa comentários nos blogues, mas também que mensagens ou conteúdos pretende transmitir.

A inclusão de um sistema de comentários nos blogues permite dar opiniões sobre o conteúdo das mensagens colocadas, passando além da publicação da mensagem, abrindo assim caminho a mais um veículo de comunicação. Na verdade, como afirma Gomes (2005), “a existência de um sistema de inclusão de comentários permite aos visitantes de um blog pronunciarem-se sobre o conteúdo das mensagens lá colocadas, tornando o blog uma ferramenta de comunicação via *web*, ultrapassando a dimensão da simples publicação” (p. 312).

Os blogues que permitem ao visitante escrever um comentário ganham uma maior dinâmica e interatividade, tornando-se também mais interessantes para os visitantes, porque contêm mais opiniões e pontos de vista (Baltazar & Aguaded, 2005). Os comentários permitem retratar o posicionamento de quem lê as mensagens do blogue, concordando ou discordando, emitindo a sua opinião, acrescentando informações.

No caso em que os blogues têm a possibilidade de deixar comentários ativa, é possível estabelecer três categorias (Fonseca, 2007): i) comentários sem qualquer restrição, o que significa que qualquer pessoa, mesmo sob a forma de anonimato, pode deixar comentários; ii) comentários podem estar restritos a utilizadores autorizados; iii) comentários moderados que passam pela aprovação do autor do blogue, o que pode ser viabilizado pelo envio dos comentários para um endereço eletrónico, e não podem ser anónimos.

	Tipologia de comentários		
	Sem restrição	Só utilizadores autorizados	Comentários sujeitos a aprovação
Blogue			

1	✓		
2	✓		
3	✓		
4	✓		
5			
6	✓		
7	✓		
8	✓		
9	✓		
10	✓		
11	✓		
12			✓
13	✓		
14	✓		
15			
16			
17			
18	✓		
19			
20			✓
21	✓		
22	✓		
23	✓		
24	✓		
25			✓
26	✓		
27	✓		
28			
29			

30			
----	--	--	--

Quadro 21 –Tipologia de comentários por blogue

Assim, dos trinta blogues que constituem a amostra há vinte e dois que possuem a funcionalidade dos comentários. Dentro do universo desses vinte e dois, há vários blogues que se destacam pelo elevado número de comentários deixados por vários intervenientes ao longo dos anos de dinamização.

O quadro a seguir apresentado espelha os resultados obtidos:

Blogue	Nº de comentários	Autoria						
		Prof	Aluno	Outros prof	Outros alunos	Enc. edu	Outros elem	Desc
1	1	0	0	1	0	0	0	0
2	0							
3	0							
4	4	0	0	0	0	0	0	4
5								
6	2	1	0	1	0	0	0	0
7	48	1	2	2	3	1	0	39
8	72	3	4	2	2	2	0	59
9	9	3	3	3	0	0	0	0
10	123	18	37	8	3	0	1	56
11	199	42	28	2	1	0	0	126
12	11	3	0	0	0	0	0	8
13	416	28	13	0	6	1	2	366
14	32	9	3	3	0	0	1	16
15								
16								
17								
18	210	82	5	18	29	4	10	62
19								
20	43	5	3	2	0	0	0	33

21	17	7	0	1	0	0	0	9
22	33	9	8	2	0	0	1	13
23	115	2	4	1	6	0	0	102
24	279	172	61	0	0	1	1	44
25	123	15	7	7	16	3	11	64
26	0							
27	3	1	0	2	0	0	0	0
28								
29								
30								
Total	1740	401	178	55	66	12	27	1001

Quadro 22 – Número de comentários por blogue

Pela leitura dos comentários foi possível perceber que há diferentes autores e diferentes intencionalidades subjacentes à escrita de um comentário, assim como podem indicar um contacto mais formal ou informal.

Desta forma, a etapa seguinte consistiu em perceber quem comenta nos blogues e por que motivo o faz. Com o intuito de perceber os tipos de interação que os blogues foram proporcionando, procedi à análise dos comentários, desta feita já numa perspetiva de análise qualitativa, pela visão de quem comenta e por que motivo é levado a colocar um comentário.

Assim, o número mais elevado de comentários remete para o próprio professor enquanto autor do blogue que responde às solicitações que lhe são dirigidas. Neste contexto, os comentários são mais uma ferramenta de que o professor/autor dispõe e que lhe permite interagir a diferentes níveis.

Pela análise aos comentários, verifica-se que há diferentes intervenientes e com diferentes intencionalidades de interação. Por exemplo, constata-se felicitações por parte de outros professores:

Olá, António! Também sou professora de português. Para já, parabéns pelo blog e pelos materiais que são ótimos. Obrigada pela partilha :-) [blogue 6]

Caro colega, felicito-o pelo seu excelente trabalho publicado neste blogue. É, sem dúvida um ótimo suporte de apoio para os alunos! Cumprimentos, Clara Neves [blogue 7]

Admiro o trabalho do colega e agradeço a gentileza com que o partilha. Cada vez que procuro alguma coisa para as minhas aulas, deparo-me com os seus sites. Tenho feito uso do seu material, assim como estou inscrita no 8º, 10º e agora encontrei o 12º ano. muito obrigado [blogue 8]

Ainda deslumbrada com a qualidade do blogue, não posso deixar de a felicitar, fazendo votos de que continue a sua “caminhada”. Também sou professora de português e é um prazer ver tratar com tanta seriedade a didática da língua e da literatura. Uma palavra para a lufada fresca e para a estética da página. M^a Afonso [blogue 9]

Cheguei até ao blog, numa pesquisa de textos representados por alunos do 10º ano, também sou docente desta mágica disciplina de língua e amante do teatro. Confesso que este blog é uma inspiração que vou tornar pública numa reunião de pares daqui a minutos. Bem haja, Arminda [blogue 9]

Também surgem as felicitações por parte dos alunos:

Parabéns pelo blog, professora. [blogue 10]

Olá! Passei por cá para poder comentar o excelente trabalho que a professora tem vindo a revelar ao longo deste ano lectivo!!! :) Na minha opinião esta iniciativa vai originar muito bons resultados, tanto para a professora como para os visitantes deste blog, uma vez que este está muito interessante e criativa!!! [blogue 10]

De nome Eunice, cujo prefixo de suavização e bondade diz tudo, esta professora desde cedo me revelou aquilo que mais admiro em alguém. Uma luz da qual o brilho emanado é sentido por todos de uma forma intensa e saudável. Desde a primeira aula que tive com esta professora, mais precisamente há quatro anos e três meses, soube que iria passar três anos (do terceiro ciclo) a ter uma disciplina, por sinal Língua Portuguesa (que não era das minhas favoritas), que, de certeza absoluta, iria adorar. Assim foi. Com a atenção e dedicação desta professora, o esforço e empenho que lhe eram intrínsecos e presentes em cada dia, demonstrava-nos que valia a pena cada frase que escrevêssemos ou imagem que, literariamente, pintássemos. Uma paixão que nos foi incutida a todos, sem excepção, transmitida por alguém que fortalece o seu amor pela sua língua e ofício a cada instante. Profundamente amável e sincera, a professora Eunice é uma fonte eterna de amizade e estima por aqueles que ensina, quer no sentido literal da palavra ou no sentido alegórico, sendo que com ela estamos sempre a receber novos conselhos, qualquer que seja o assunto. Uma professora à qual não é possível sentirmo-nos indiferentes. Os seus olhos castanhos afáveis e penetrantes conseguem cativar a atenção daqueles que a rodeiam e a sua generosidade estende-se de forma inimaginável. Desde logo soube que, mais do que uma professora, via ali uma amiga, alguém que se disponibiliza para os outros. Alguém apaixonado pelo que faz. Alguém feito de uma fibra vibrante e dócil. Alguém sobre a qual se podem escrever páginas e páginas, mas poucas palavras bastam para transmitir o profundo agradecimento que tenho e a pessoa excepcional que é. Muitas felicidades! Um beijinho enorme de parabéns! Ana Lúcia [blogue 10]

Sim senhora...;) Fantástico este blog, tal como a professora Fátima e os seu alunos (é claro só alguns...lol...). As aulas da "stôra" são muito fixes e interessantes... [blogue 11]

Igualmente as felicitações por parte de encarregados de educação transparecem nos blogues:

Desde já os meus sinceros parabéns pela iniciativa e pela ajuda ao meu filho. Carlos Silva [blogue 8]

Entrei hoje aqui por mero acaso. Procurava testes para dar a minha filha, para ela testar os conhecimentos adquiridos antes dos testes, e francamente gostei muito do espaço. Vai ser muito útil para nós e, portanto, fará parte dos meus favoritos. [blogue 18]

Até a interação com outros elementos da comunidade virtual surge nos comentários em que também aparecem felicitações aos professores decorrentes do trabalho que desenvolvem com os blogues:

Olá, Lucinda. Não sou professora (sou arquitecta) mas dou explicações há uns anos em paralelo com a minha actividade profissional. Apesar de preferir a Matemática e ser nessa disciplina que me sinto à vontade para dar explicação, este ano tenho um menino de 7º ano com dificuldades a várias disciplinas, inclusive a Português. Não tem sido fácil para mim ajudá-lo, mas estamos a ver muitas melhorias. E o seu blogue tem sido uma grande ajuda nesse sentido. Consulto-o muitas vezes e estudo muito através do que aqui publica. Muito obrigada pela partilha e felicidades! :) [blogue 18]

Acabei de ler a sua publicação sobre as correntes literárias "romantismo", neste caso e adorei. Já fiz literatura há quase 50 anos, no tempo em que se dava no 6º e 7º ano, para quem ia para letras, que foi o meu caso. Já não tinha toda a informação que dá, com aquele encadeamento e tão completa. Sendo de História há muita informação que possuo mas não tão bem exposta como esta. Acho o seu trabalho muito meritório e os alunos que o consultarem têm a papa toda feita. Parabéns. Vou continuar a explorar tudo o que aqui tem para apresentar porque só posso ganhar com isso. Obrigada por haver professores que ainda fazem o seu trabalho com muito AMOR!!! [blogue 18]

Outra vertente verificada nos comentários reporta-se a dar contributos ao trabalho publicado no sentido da correção de determinados conteúdos:

Estive a ler o powerpoint e parece-me que há um engano/troca no final no que diz respeito às definições de campo semântico e campo lexical... Paula Ângelo [blogue 6]

Frequentemente, os comentários servem para os alunos efetuarem pedidos de esclarecimento das suas dúvidas ou já para os professores esclarecem dúvidas que sabem que os alunos têm:

Boa tarde. Em primeiro lugar, os meus parabéns por este trabalho fantástico! Gostaria de saber se seria possível o esclarecimento de TRÊS dúvidas:

- a) Na questão 2, "aconteceu" e "acontece" não são sujeitos nulos expletivos? (na correção surgem como indeterminados...);
 - b) Na questão 6, apenas consigo encontrar três predicados (na correção, a resposta correta é quatro...);
 - c) Na questão 10, na frase apresentada, apenas encontro como complemento direto "as montanhas altas e rochosas"... Será a alínea c) e não a a) a resposta correta?
- Aguardo resposta a estas questões. [blogue 18]

Alunos dos 12ºs B e H perguntaram ontem, à saída da prova, se podiam ter falado da "Mensagem", na II B. Respondo, sim, "se". A condicional refere-se a terem integrado completamente essa referência no tema, por exemplo, ao referirem as críticas, os elementos disfóricos de "Os Lusíadas" associarem a versos ou ideias da M., por exemplo o "Triste de quem vive em casa/Contente com o seu lar" (a falta de ambição, de vontade) ou associação semelhante. O foco deveria incidir sempre em "Os Lusíadas". [blogue 24]

Outra situação que ocorre nos comentários tem a ver com pedidos de esclarecimento por parte de professores, no sentido de pedir contributos para o seu próprio trabalho:

Olá, António, sempre a trabalhar e a partilhar, obrigada! Já sabe eu sou aquela "aborrecida" que passa a vida a perguntar pelas fontes usadas para a realização dos documentos...que materiais usou, posso perguntar-lhe? Obrigada! [blogue 7]

Outros comentários colocados nos blogues reportam-se a solicitações variadas, nomeadamente pedidos de contacto ou convite para visita a outros blogues:

Olá a todos! Somos estudantes de Letras do Brasil e também gostaríamos muito de entrar em contato com o escritor Pepetela [blogue 10]

Olá boa tarde, gostei muito do blogue e gostava de falar consigo sobre um projeto que quero iniciar. Peço para entrar em contacto comigo. Obrigada [blogue 13]

Aproveitando para dar uma voltinha pela blogsfera e conhecer novos espaços, novas pessoas e porque não fazer novas amizades. Fica aqui o convite para conhecer o meu blog, será um prazer te ver Pelos Caminhos da Vida. Um gde abraço. beijooo. ". [blogue 25]

Verifica-se também a publicação nos comentários de textos de agradecimento por parte de alunos, quer sejam alunos do próprio professor/autor quer não:

Tenho de agradecer todo o seu empenho e trabalho por manter este blog ativo que como para mim e muitos outros alunos é essencial no estudo de português já que muitos dos nossos professores não disponibilizam materiais para rever ou consolidar conhecimentos. [blogue 7]

Não sou sua aluna, mas tenho a certeza que este blog me vai ajudar! E dá jeito ter alguém pelo mundo dos blogs que sabe o que escreve e tem um blog actualizado! coisa que não existe faz algum tempo! Obrigada [blogue 8]

Tal como os alunos agradecem os conteúdos publicados nos blogues também surgem agradecimentos por parte de pais/encarregados de educação:

Venho agradecer-lhe a disponibilização do seu trabalho que muito me tem ajudado na preparação dos testes dos meus filhos que estão no 11º e 7º anos. [blogue 7]

Caro Sr. Professor A... A...

Como pai de um aluno que vai frequentar o 12ºANO no próximo ano, e que teve algumas dificuldades no ano que findou nesta disciplina, gostaria que me ajudasse a entrar neste Blog para consulta dos seus testes e trabalhos e para o poder ajudar a preparar o futuro ano de 2013/2014. [blogue 8]

Boa tarde, Sou mãe de 3 meninas, e venho muitas vezes ao V/ site do qual aproveito todo o material de apoio que necessito e tem sido uma ajuda incrível. Muito Obrigada, está um site muito completo. [blogue 18]

Também surge agradecimentos por parte de professores que desta forma expressam o contributo que os blogues dão para o seu trabalho:

Estimada Colega L..., Já noutro momento lhe enviei uma mensagem de estima e admiração pelo seu blogue, do qual me permito fazer cópias e usar, não só para mim, como também para colegas, junto de quem divulgo o seu material....Desejo-lhe que continue inspirada e trabalhadora como tem demonstrado para bem de todos os que desfrutamos do seu trabalho....Desejo-lhe 'boas "interrupções letivas" agora no próximo Entrudo....Gosto muito desta ficha sua sobre Os Maías....Obrigada pelas partilhas, beijinhos, Teresa [blogue 18]

Já que precisas de feedback deixa-me que te diga: o teu blog é tão bom que hoje alguém (que nem te conhece) me falou dele. Beijosssss Recheda [blogue 18]

Os comentários nas mensagens tornam o blogue mais interativo e dinâmico, pois motivam ao diálogo e à troca de experiências, contribuindo para a construção do conhecimento coletivo (Carvalho et al., 2006). Para além destes aspetos, sendo de índole bastante diversa, os comentários analisados permitiram perceber que há muitas situações em que alunos (os do próprio professor e outros) aproveitam para felicitar o professor pelo trabalho desenvolvido em torno do blogue, aos quais se associam vários encarregados de educação e também outros professores e demais pessoas com interesse visível nos blogues, embora oriundos de áreas muito diversas. Também os agradecimentos

aos professores têm alguma representatividade. Através dos comentários, mais uma vez, se verifica a visibilidade que os blogues permitem conferir ao trabalho dinamizado pelos seus autores.

A partir da análise que se procedeu aos comentários igualmente se depreende que encerram uma dimensão comunicacional que se relaciona com a dinâmica gerada a partir dos conteúdos publicados. No âmbito dessa dimensão, os comentários sugerem que o blogue é visitado por causa das mensagens publicadas que suscitam interpelações aos professores/autores. Tratando-se, então, de um espaço de partilha de ideias que é alimentada pela interação estabelecida entre autores e visitantes que deixam os seus comentários e que incentivam a continuidade do blogue porque, diversas vezes, alimentam o entusiasmo dos seus dinamizadores (Fonseca, 2007).

Neste momento do estudo, o conjunto de blogues da autoria de professores de português foi analisado tendo em conta as dimensões de conceção e dinamização. Nos elementos relacionados com a conceção, os blogues espelham as escolhas dos seus autores em aspetos que decorrem, num primeiro momento, da escolha do serviço de alojamento e do modelo até à escolha do título e dos modelos utilizados até às opções nas barras laterais e rodapés (Oravec, 2013). Desde logo, este primeiro momento de análise permite perceber a importância do texto e das palavras.

Este primeiro instante de contacto com os blogues tem um maior impacto visual, deixando antever como é que os blogues começaram a ser desenhados. Em seguida, a análise incidiu sobre as mensagens publicadas. Este momento permitiu uma compreensão mais focalizada sobre as dinâmicas concretizadas em cada caso.

Na verdade, quando analisado o conteúdo dos blogues, motivo pelo qual se visita um blogue (Yang, 2008), foi possível começar a verificar qual o tipo de abordagem que estaria a ser posto em prática por cada bloguista. Assim, a partir da análise aos tipos de mensagens é possível compreender os objetivos pretendidos com as publicações reconhecendo igualmente o tipo de dinamização que é posto em prática. A diversidade de tipos de linguagem utilizado nas mensagens possibilitou a compreensão sobre a intencionalidade subjacente a essas mesmas mensagens.

De uma forma genérica, e globalmente falando, o conjunto de blogues revelou-se um meio de disponibilização de informação por parte do professor:

Neste tipo de abordagem, é o próprio professor que cria e dinamiza um blog no qual disponibiliza informação que considera de interesse para os seus alunos. O professor vai mantendo atualizado o blog procurando acompanhar a abordagem de conteúdos na suas aulas com a disponibilização de materiais – pequenos textos e comentários pessoais, estabelecimento de ligações a *sites* relevantes devidamente analisados e até comentados pelo professor (Gomes, 2005, p. 313).

Ao seguir uma linha de maior aprofundamento, e segundo a tipologia proposta por Gomes (2005), os blogues podem organizar-se do modo seguinte, tendo em conta que são: i) repositórios de conteúdos

selecionados pelo professor, contendo sínteses de conteúdos programáticos, ligações, propostas de atividades e seleção de texto de autores dos programas; ii) repositórios de conteúdos selecionados pelo professor, consultados e comentados pelos alunos, integrando contributos destes.

De acordo com esta proposta de tipologia, os blogues que foram analisados correspondem a uma exploração pedagógica que se centra maioritariamente na dimensão de publicação por parte do professor, por norma relacionando-se com aspetos que estão maioritariamente relacionados com a temática disciplinar. O tipo de exploração feito enquadra-se na perspetiva de Gomes (2005) e Gomes e Silva (2006) que sublinham a utilização destas ferramentas enquanto recurso pedagógico.

Desta lógica destacam-se os blogues 5, 11 e 24 como exemplos que incorporam atividades de autoria dos alunos, sendo que esta é uma linha de exploração dos blogues em que o aluno é incentivado e motivado pelo professor a contribuir para o conteúdo do blogue com colaborações de sua autoria (Gomes e Lopes, 2007). Com efeito, seguindo ainda a linha de pensamento das duas autoras, existe uma estreita relação entre a utilização dos blogues como recurso e como estratégia, sendo esta última uma vertente que se reporta a uma dinâmica dos blogues que apela à participação mais ativa por parte dos alunos.

De qualquer forma, o grau de participação nos blogues, além deste aspeto de contribuição dos alunos nos conteúdos que são publicados, também pode ser medido pelos comentários que são colocados em cada mensagem inserida. O comentário funciona, pois, como meio de promoção da capacidade de comunicação e como medida para aferir a participação que se desencadeia a partir dos blogues (Ferreira, 2014). Além disso, “os comentários de outros membros da blogosfera incentivam o trabalho e são uma voz crítica” (Faria, 2008).

Pelos comentários que a publicação de mensagens gera se pode concluir que os blogues congregam vários elementos ligados à comunidade educativa por motivos de relação direta, como sejam os alunos e seus encarregados de educação, ou professores e pessoas com interesse em assuntos relacionados com a disciplina de português. Os blogues são, assim, espaços de informação, de troca de ideias e pontos de encontro com pessoas que revelam afinidades e ideias em comum.

Rodrigues (2006) escreveu, a propósito de blogues que estes

partem, sem dúvida da iniciativa pessoal e resultam dos gostos e tendências do seu autor, mas acabam por dar origem à existência de verdadeiras comunidades. Através dos links criados nas páginas de cada um dos sites que, por sua vez, conduzem a outros, a através do sistema de comentários, que cada vez mais é permitido, surgem as comunidades a que podemos chamar virtuais (p. 30).

Em síntese, os professores que dinamizam os blogues, que foram estudados ao longo deste ponto, reconhecem e exploram diversas potencialidades desta ferramenta que rentabilizam no processo de cumprir o programa da disciplina de português, com as consequentes concretizações da planificação,

concretizando um processo de divulgação de saberes de conteúdo e de construção de conhecimento e de aprendizagem com e para os alunos. O seu trabalho mostra ser criativo, traduz os saberes adquiridos no domínio tecnológico e revela autonomia. Assim, indo ainda ao encontro do pensamento de Gomes e Lopes (2007, p. 121), os blogues dinamizados por estes professores de português constituem-se como um instrumento pedagógico que consiste na conceção e dinamização e focalizado na abordagem de conteúdos relacionados com a disciplina que lecionam. As potencialidades de publicação, arquivo e consulta de conteúdos contribuem para que o blogue se constitua como um instrumento de construção de estratégias e como fonte de informação/comunicação.

Esta reflexão aponta para o reconhecimento de que os blogues são pontos de partida para processos que envolvem uma multiplicidade de aspetos. Em torno dos objetivos de descrever, analisar, interpretar e compreender se percorreu um caminho que visou perceber de que modo os blogues estão a ser dinamizados por professores de português.

7. Do outro lado do écran: o blogue como projeto profissional

Motivos subjacentes à conceção e dinamização de um blogue

Ligação entre as mensagens publicadas no blogue e os conteúdos do programa da disciplina

O que pensam os próprios autores sobre os resultados obtidos com a dinamização do blogue

Reflexão sobre as práticas docentes sob a perspetiva da dinamização dos blogues

Promoção de interações a partir do blogue

Perspetivas sobre o uso do blogue em contexto de sala de aula

Aprendendo a dinamizar o blogue: *aprender como?*

Perspetivas futuras sobre a conceção e dinamização dos blogues

Uso mas não abuso das tecnologias de informação e de comunicação

A (não) formação para o uso das tecnologias

7. Do outro lado do écran: o blogue como projeto profissional

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...

(Nóvoa, 1995, p. 29)

Motivos subjacentes à conceção e dinamização de um blogue

Em determinado momento da sua carreira, os professores participantes deste estudo começaram a conceber e a dinamizar blogues que, conseqüentemente, começaram a ser parte integrante do projeto profissional que delinearam.

Essa decisão decorreu de um conjunto de crenças que permitem ter uma conceção e ideias sobre o ensino do português muito próprias e que, por consequência, se vem a refletir na forma como orientam o seu trabalho e o seu projeto profissional. Na perspetiva de Aguaded e Baltazar (2005), no entanto,

Esta tarefa não é tão simples como pode parecer. Apesar de ser muito simples criar um blog, é necessário dispor de algum tempo e motivação para o manter atualizado. É também fundamental que os professores assumam uma postura de interesse face às novas tecnologias e ao seu potencial, investindo em formação e criando novas formas de motivar e envolver os alunos. Numa época em que vivemos rodeados pela tecnologia, é importante saber tirar partido dos recursos que temos disponíveis e inovar de forma a ter um ensino mais rico, em que as aulas não sejam apenas transmissão de conhecimentos, mas também partilha de conhecimentos e experiências, troca de ideias e opiniões. (p. 6)

Como é que nasce o blogue, e que motivações permitem que cada professor comece a desenvolver esse projeto, foi uma das questões suscitadas aquando do início deste estudo.

Assim, para a primeira questão, como nasceu o blogue, um dos professores explica que decidiu concebê-lo ao regressar à escola secundária, depois de um período em que deu aulas no ensino superior:

Quando regressei em dois mil e quatro aqui à escola, o blogue, decidi-o logo fazer. Digamos em setembro, tinha logo pensado ainda antes, enfim, nas férias, já sabia que regressava à escola e, portanto, tinha já pensado fazer o blogue [PLP].

O mesmo professor, pelo facto de as circunstâncias o terem forçado a regressar a uma escola secundária, constata que a realidade tinha mudado, os alunos estavam diferentes e sentiu necessidade de encontrar novas estratégias:

Agora, houve outra coisa que foi mais decisiva e isso foi logo decidido logo após as primeiras aulas, mas isso não trazia já preparado. Eu percebi que, quando eram miúdos do sétimo ano, não podia escrever no quadro. Para já, porque eles não percebiam a minha letra. Por outro lado, também eram turmas muito irrequietas, percebi que não conseguia controlar a turma nos momentos em que eu escrevia no quadro. Então, tive de encontrar estratégias alternativas [PLP].

Também por causa dos alunos, embora com razões diferentes, outros professores decidem começar a conceber os seus blogues. No primeiro caso, a professora PFR sente que os alunos não se concentram na transmissão das informações no decorrer das aulas. Toma, então, a decisão de fazer a transferência dos conteúdos lecionados para o blogue:

Este blogue apareceu por causa de uma turma de artes em que os alunos passavam as aulas a fazer desenhos. Se, no fim da aula, perguntasse o que tinha dito não iriam saber porque não tinham prestado atenção. Então, decidi criar um blogue e colocar lá todas as minhas aulas [PFR].

Para a professora PNS, o blogue surge porque pretende promover a autonomia nos alunos, encontrando uma ferramenta que privilegie a construção do conhecimento e o crescimento individual:

Pronto, é esta ideia, que ele [aluno] seja capaz, sozinho e por si de rever, não só, voltar a ler o texto que está no manual também, também, não é? Não se deixa de usar, mas que possa ter ali também um instrumento que é complementar à sua aprendizagem de aula. Nesta fase de estudo, em que já vai a caminho da faculdade, espera-se, consiga por si só e sem nenhum olhar de terceiros em cima dele, recorrer naturalmente a ferramentas de trabalho que lhe permitam consolidar o que deu em aula, preparar a aula seguinte, procurar uma informação suplementar, desenvolver um tema que tratou de uma forma mais apressada numa aula e esta utilização do blogue como instrumento de construção da autonomia do aluno, é talvez das coisas também mais relevantes para mim, não é? [PNS].

Pelas palavras da professora PNS se infere que a eficiência e a segurança na transmissão de informação, por parte do professor, permitem ao aluno poder construir o seu conhecimento num ambiente de uma autonomia que considera desejável e de fomentar para aquele nível etário.

Num outra linha de pensamento, considerando a oposição entre o papel e o virtual, este último fica a ganhar. Surge, dessa forma, a ideia de conceber o blogue para a professora PCT:

E então, comecei a ficar perturbada com isto, e digo assim, quer dizer; à ficha de papel, que eu lhes dou, não ligam nenhuma, mas se for no computador, se calhar já ligam! Então, este foi o primeiro apontamento! Segundo apontamento: tinha dito aos alunos que no manual não estava a *Ode Triunfal* toda, então pedi-lhes para fotocopiarem e trazerem, e nisto tenho um aluno que em plena aula, quando eu peço *Ode Triunfal*, me pede autorização para ligar o pc. E então ligou e, de repente, vejo-o consultar a *Ode Triunfal* num blogue, fiquei a olhar para aquilo e pensei: “Desculpa lá, primeiro, não ligam nenhuma às minhas fichas e vão aí à net, agora peço a *Ode Triunfal* e não me trazem em papel e está a ver a *Ode Triunfal* através de um blogue. Eu vou criar um blogue, e foi esta a minha decisão”. Foi a partir daqui, e então criei-o e comecei a pôr lá as coisas [PCT].

Se atendermos à potencialidade dos novos recursos tecnológicos, despoletar a motivação nos alunos é um dos benefícios que pode resultar da criação dos blogues (Baltazar e Aguaded, 2005). Esta ideia foi constatada pela professora PCT no momento em que percebeu que os documentos em formato digital estavam a ser mais valorizados do que em papel. Nesse sentido, as tecnologias apresentam-se não apenas um meio que é utilizado para alcançar um fim, mas também como forma mediadora de novas maneiras de ler, o que parece ao professor que vai ser uma forma de criar mais motivação e interesse nos alunos.

Por outro lado, o blogue, como projeto, para o professor PAA nasceu fruto da constatação de uma necessidade que era premente: tornar o ensino da disciplina de português mais atrativo pela associação de uma ferramenta tecnológica. Dessa forma, conseguiu fazer suscitar a motivação e entusiasmo nos alunos que o professor PAA sentia serem necessários:

Na aula de Português, eu senti que havia alunos que eu perdia, que... que os perdia, que eles não estavam na aula... E aquilo, utilizei isso [o blogue] como uma ferramenta para os puxar para a aula e, aos poucos, fui conseguindo cativá-los [PAA].

A professora PNS frequentou uma ação de formação e, nesse contexto, decidiu conceber um blogue porque percebeu que estava perante uma ferramenta fácil de construir e que lhe seria útil no exercício da docência de português.

E o que acontece é que aquilo [o blogue] demorou aí um quarto de hora a criar, ou coisa parecida, eu por acaso tinha no computador lá umas fotografias muito interessantes de um trabalho de um amigo meu que é artista, ficou logo ali uma coisa bonita, escrevi umas coisas, e portanto isto tudo em um quarto de hora, vinte minutos, meia hora e a consulta foi imediatamente feita, porque depois partilhámos e consultámos uns dos outros e eu percebi que realmente tinha ali uma ferramenta que me podia auxiliar [PNS].

Para a professora PMC, o blogue foi uma forma de combater os questionamentos e a crise que sentiu começar a surgir. O seu objetivo foi o de conceber um blogue que permitisse dar visibilidade ao seu trabalho e também aos trabalhos produzidos pelos alunos:

O meu primeiro blogue, que foi o “Amo-te”, “António Arroio, Amo-te”, foi em 2007, salvo erro. Foi numa fase em que a classe docente começou a ser muito posta em causa, penso eu que foi nessa altura. Então, como achava graça a outros blogues que via, achei que... No início do ano pedia sempre aos alunos para escreverem um texto sobre as suas leituras, sobre o que era para eles um livro, fazerem pequeninos textos. E comecei a recolher frases que eu achava interessantes, que eles escreviam. Criei esse blogue para dar visibilidade àquilo que eles e eu fazíamos. Uma vez que, achava que aquilo que eu fazia não era de esconder, mas sim de mostrar. Portanto, penso que foi isso que me levou, no tal início de crise, a criar um blogue [PMC].

O ano de 2007, que a professora PMC destaca, começa com a publicação de uma série de alterações ao estatuto da carreira docente, nomeadamente a reestruturação das reduções da componente letiva. Este facto impulsiona a ideia de operar uma mudança cujo resultado é a dinamização de um conjunto de três blogues.

No que diz respeito aos propósitos do professor PAA, a responsabilidade de exercer um cargo de coordenação e de querer motivar os colegas para o uso das tecnologias, a par com a necessidade de sentir ser preciso trazer modernidade para a aula de português, são motivos que se aliam à percepção de que se está a ir ao encontro do gosto dos alunos.

Fui coordenador de departamento e era coordenador desse grupo de trabalho das TIC, de que não me recordo o nome, na sala de aula, e também foi uma maneira de incentivar as outras professoras do meu departamento, para levarem mais a tecnologia para a sala de aula, porque eu percebia que os miúdos gostavam daquilo e que os seduzia, eu utilizei sempre os blogues como uma tecnologia para seduzir os alunos para a minha disciplina [PAA].

Com a conceção do blogue, a professora PFR tentou aliar duas vertentes: por um lado, tinha motivos pessoais, que apontam para o facto de gostar de escrever, por outro, quer tentar motivar os alunos para o estudo da disciplina:

Então, foi assim que o blogue nasceu, porque por um lado adoro a escrita e adoro análise literária e depois porque percebi que era a única forma de estudarem alguma coisa. Como [os alunos] passavam o tempo na internet, comecei a pedir-lhes que fossem ao blogue por dez ou quinze minutos, só para lerem a aula do dia. Foi como forma de chegar aos alunos que não estavam interessados nas aulas. Em grande parte, funcionou. Tentei arranjar um caminho, pode não ser o melhor, mas tenta-se [PFR].

Encontrando um ponto comum, ao analisar as afirmações dos vários participantes, verifica-se que são os alunos que motivam a conceção dos blogues. De facto, o motivo principal prende-se com proporcionar aos alunos uma ferramenta que, em alguns casos até já é sua conhecida, que os aproxima da sala de aula, do professor e da disciplina de português, conseguindo a motivação e aproximação tão desejada para a disciplina. Pelo teor das afirmações feitas pelos professores entrevistados constata-se que as motivações para a criação dos blogues têm uma base comum que remete para o triângulo pedagógico constituído pelo professor, pelo aluno e pensando na aprendizagem.

Mas não só este motivo está presente na conceção dos blogues; o blogue permite igualmente que haja uma forma do trabalho do professor poder ficar registado e não se perder no tempo.

Eu realmente sinto que, de certa maneira, o blogue permite uma certa perenidade, não é? Mas, sobretudo, é o sentir que o que está ali feito, ficou feito, sim [PLP].

Simultaneamente, outro motivo tem a ver com a própria organização que o blogue proporciona:

E outro aspeto, para mim aquilo funciona mesmo também como arquivo meu. Digamos, as papeladas já são tantas que eu não as consigo encontrar; ali eu consigo encontrar as aulas que já dei e de uma forma muito prática [PLP].

Uma grande diferença na exploração dos blogues consiste em comunicar com os alunos sem passar pelo tradicional registo em papel, o que se constitui novidade e que agrada aos alunos, aspeto que se torna motivador para a continuidade do trabalho do professor.

E eles [alunos] acharam imensa piada àquilo, como é que o professor estava a comunicar sem ser por papel, estava a dar coisas sem ser por papel, e pediram para eu fazer mais, e eu tive a ideia, fui um

bocado também, fui um bocado estimulado, digamos, pelos meus alunos que me, que acharam piada, porque utilizava imagem mais (...) corriqueiro, digamos assim, acharam piada ao facto de eu estar a comunicar, de eu lhes estar a enviar exercícios e apontamentos sem ser a dar-lhes em fotocópia em papel. E então acabei por, lembrei-me dos blogues, na altura era uma coisa nova [PAA].

Esse é, de facto, outro aspeto interessante neste trabalho que é impulsionar a aproximação entre elementos que, dentro de uma mesma comunidade, manifestam interesses em comum e que vão possibilitar novas formas de comunicação em detrimento das formas mais tradicionais (Baltazar e Aguaded, 2005).

Às motivações iniciais para começar os blogues, estes professores/autores foram encontrando outros motivos que reforçaram essa decisão, nomeadamente o motivo que a professora PFR refere que foi alimentando o blogue como forma de manutenção das competências da escrita e da leitura:

O blogue, para mim, é uma forma de treinar a escrita. Depois leio várias coisas e componho aquilo que aparece no blogue, ou seja, aquilo acaba por ser uma súmula das minhas leituras, do meu entendimento. Os professores de português não escrevem, perdem os hábitos de escrita e depois ficam muito tempo para escrever qualquer coisa. Queremos escrever qualquer coisa simples e andamos ali a batalhar com as frases. Como passamos anos a corrigir escrita, lidamos com muitos erros e depois desaprendemos. Depois não temos tempo para ler as coisas que nos agradam. O blogue, para mim, é uma forma de treinar a escrita. É necessário atualizar quer a leitura quer a escrita. Para além da parte da escrita, o blogue obriga-me a investigar [PFR].

O professor PLP exprime a ideia de ser melhor profissional, ou seja, o blogue ajuda a ser melhor professor porque sente que lhe permite dar uma certa permanência temporal ao trabalho que produz:

Tem-me, eu sinto que há coisas que eu não faria se não fosse o blogue. Quer dizer, o blogue obriga-me a melhorar Depois, quer dizer, dá-me estímulo porque eu tenho gosto em ficar com qualquer coisa feita [PLP].

O blogue revela-se fundamental para a reorganização das aulas, na medida em que se torna um suporte imprescindível para melhor rentabilizar o tempo. O professor PLP encontrou uma estratégia de superação da falta de tempo necessário para concretizar a planificação da disciplina: questões como a indicação dos sumários e dos trabalhos de casa foram remetidas para o blogue, permitindo que questões que considera secundárias continuem a ser facultadas aos alunos. Por estes motivos, dar continuidade ao blogue é fundamental:

Sim, quer dizer, (o blogue) para o meu estilo de aulas é decisivo, sim. O blogue serve para eu não perder muito tempo em aula com indicações, por exemplo, como tpc, sim, embora elas vão escritas também, geralmente os tpc vão escritos nas minhas folhas, mas mais do que isso, ficam sempre arquivados no blogue e eles, em princípio, vão ver o tpc ao blogue, sim, embora também o tenham por escrito, aqui [PLP].

Precisamente por causa da sua real utilidade, a professora PNS afirma que só irá utilizar o blogue enquanto considerar que o seu uso trará utilidade prática:

Só vou usar o blogue enquanto for útil. Uma tecnologia só serve ao professor enquanto for útil [PNS].

Como conclusão, a afirmação deste participante deixa clara a ideia de o trabalho em torno do blogue ter interferido com a sua identidade profissional na maneira como ele próprio se reconhece, traduzindo numa motivação acrescida para ser melhor professor e mais atualizado:

Isso é claro que promoveu, promoveu porque, sobretudo nasceu e criou, nasceu e criou uma vontade de ser um professor mais “atual”, ou seja, que traz... a modernidade, o dia a dia, a vida, para a sala de aula, se os alunos utilizam a internet, porque não trazer a internet para a sala de aula, com regras como é evidente, porque não utilizar e isso fez com que eu quisesse ser um melhor professor, tivesse mais brio e gosto em fazer as coisas bem-feitas e, e, e... É isso, estou a tentar explicar uma coisa que é muito simples: o blogue criou em mim a vontade de ser melhor professor [PAA].

Nesta afirmação proferida pelo professor PAA fica espelhada a forma como entende que o blogue veio desenvolver a sua motivação para a docência e desencadeando impacto no desenvolvimento da identidade profissional.

Ligação entre as mensagens publicadas no blogue e os conteúdos do programa da disciplina

Perceber a ligação das mensagens publicadas no blogue com os conteúdos do programa da disciplina de português é, na verdade, uma questão importante porque poderá ser um dos objetivos possíveis inerentes à decisão de criar um blogue que se destine à disciplina. Apesar da constatação mais ou menos óbvia que esta ideia encerra, a dúvida que decorre daí é perceber que tipo de articulação surge entre os conteúdos que são alvo de lecionação em situação de sala de aula e as publicações nos blogues.

As mensagens publicadas são, no fundo, o eixo central dos blogues. E este é um aspeto em que verifica um duplo trabalho por parte dos professores, ou seja, o trabalho desenvolvido por estes professores incide em dois aspetos: por um lado, o trabalho que envolve toda a preparação dos materiais relativos aos conteúdos para as aulas que têm de lecionar; paralelamente, há ainda a considerar a preparação dos materiais relativos a esses mesmos conteúdos que são alvo de publicação nos blogues.

Assim, mesmo verificando-se algumas vertentes diferentes na dinamização dos blogues, sobressaem respostas que realçam as preocupações dos professores/autores com o desenvolvimento dos conteúdos, na sua ligação com o programa da disciplina e com o cumprimento da planificação da disciplina; daí que as publicações dos blogues se reservem estritamente a cumprir este objetivo. É nesse sentido que vão as constatações sobre esta questão, retratadas pelos professores PFC, PLC e PMS:

Todas as publicações do blogue estão ao serviço dos conteúdos específicos do programa [PFC].

As mensagens estão todas relacionadas com o programa, abrangendo os quatro domínios: compreensão do oral, leitura, gramática e escrita. [PLC].

As mensagens eram publicadas de acordo com os conteúdos que iam sendo lecionados, isto é, a publicação das mensagens obedecia à planificação anual da disciplina [PMS].

Além de ser claro que as mensagens desenvolvem os conteúdos programáticos, os professores declaram que utilizam a estratégia de ir publicando as mensagens consoante os conteúdos vão sendo lecionados, surgindo essa correlação estreita entre a sala de aula e a publicação no blogue:

Durante o ano da criação do blog, os conteúdos iam surgindo à medida que eram lecionados em aula e mantém-se assim [PCT].

Sendo o blogue para alunos, foi à medida do momento em aula [PFR].

As mensagens eram publicadas no blogue, após a apresentação dos conteúdos específicos do programa, em aula, conferindo-lhes visibilidade [PMC].

Na verdade, a preparação das aulas, que segue a planificação e o programa da disciplina de português, para uma parte das situações retratadas, é o motor que alimenta o blogue na medida em que a leção dos conteúdos é que vai consolidar as publicações nos blogues.

Fica igualmente clara a ideia do envolvimento com o trabalho desenvolvido em situação de sala de aula, em que o blogue serve também para incluir toda uma série de mensagens que servem para o desenvolvimento e complementaridade dos conteúdos, nomeadamente as tarefas que os alunos devem concretizar fora da sala de aula, nas suas várias componentes.

As mensagens publicadas ora registam o que se vai abordando em aula, permitindo, portanto, a consulta para estudo — assim como as apresentações usadas nas aulas, as transcrições das aulas, os sumários e tepecês, as reproduções de livros ou os links para documentários e sites informativos — ora se relacionavam com tarefas pedidas (instruções para essas tarefas, acervo dos trabalhos dos alunos, respetivos comentários/avaliações pelo professor), sendo, neste caso, mais obviamente parte do percurso de abordagem dos conteúdos [PLP].

Um outro objetivo concretizado na articulação entre o trabalho em aula e o blogue surge por causa do manual. Com efeito, a professora PAF considera que o manual adotado não desenvolve totalmente os conteúdos; assim, recorreu ao blogue como forma de complementar o manual da disciplina e de indicar trabalho para realização em casa, o que se revela mais um aspeto do desenvolvimento deste trabalho em torno dos blogues:

Complementar as lacunas do manual, fazer os exercícios como trabalho de casa para depois corrigirmos em aula [PAF – blogue 5].

Também para o professor PAA, o blogue serviu como estratégia de ligação à sala de aula, indo ao encontro de pedidos dos alunos quando exprimem as suas dificuldades. No caso do blogue desenvolvido por este professor, esta manifestação de dificuldades também acabou por determinar quais as estratégias que deveria colocar em prática, nomeadamente quanto ao tipo de trabalho que deveria desenvolver aquando da escolha dos instrumentos mais adequados às solicitações feitas pelos alunos. Nesta articulação com os conteúdos lecionados e os conteúdos publicados no blogue, surgem os pedidos relativos ao treino de situações de avaliação escrita:

Neste blogue, as mensagens publicadas pretenderam responder às dificuldades manifestadas pelos alunos. Eram eles que, quase sempre, com as dúvidas que colocavam na aula, acabaram por determinar o tipo de exercícios e as tipologias dos documentos que eram disponibilizados. Os *powerpoints* publicados foram todos visualizados em contexto de sala de aula e os resumos/esquemas dos conteúdos abordados foram, maioritariamente, projetados e comentados/interpretados pelos alunos, na aula. Quanto aos testes de avaliação, foram, na sua maioria, pedidos pelos alunos. Segundo eles, eram uma forma de poderem "treinar para o teste", aplicando os seus conhecimentos noutros testes de avaliação semelhantes ao que iriam realizar tanto a nível da estrutura como de conteúdos avaliados [PAA].

A mesma questão relacionada com pedidos de instrumentos em que os alunos treinem a avaliação é retratada pelo professor PFM, entre outros aspetos. O trabalho promovido pelo blogue envolve não só situações relacionadas com a avaliação, mas também a utilização de funcionalidades do blogue como sejam a imagem e o vídeo, para treino da leitura de imagens e visionamento de documentos em formato vídeo:

Suporte para a resolução de trabalhos diversos e testes de avaliação. Trabalho mais profícuo em torno da leitura de imagem e do visionamento de documentos vídeo. Realização de trabalhos de pesquisa. Realização de trabalho de escrita diversos (comentário, resumo – síntese, dissertação, leitura de imagem...) [PFM – blogue 13].

Além destes aspetos, o professor PFM utiliza o blogue para incrementar a realização de trabalhos escritos de índole variada e para os trabalhos de pesquisa.

Se até agora as situações descritas pelos participantes se referem a publicações que decorrem num tempo posterior ao da lecionação das aulas, o trabalho desenvolvido pelos professores/autores também remete para uma situação inversa às demais retratadas. Neste caso concreto, o blogue também serve para publicar mensagens que vão estar na base do trabalho das aulas, o que implica um trabalho prévio feito pelo professor em que também se implica o envolvimento dos alunos. É esse trabalho que os professores PAF e PFM desenvolvem:

Quanto aos alunos, como publico sempre os sumários antes das aulas, eles sabem o que vai ser tratado e, por vezes, até se adiantam e preparam a leitura dos textos [PAF – blogue 5].

Leitura prévia de mensagens para posterior trabalho e aplicação em contexto de sala de aula [PFM – blogue 13].

Entre outras questões, outra ligação do blogue com o tempo de aula é que serve como instrumento para dinamização de estratégias (em aula) que envolvem a produção da escrita:

As publicações no blogue servem de suporte para a realização de trabalhos de escrita ou para a elaboração de sínteses de autores ou obras específicas a trabalhar em sala de aula: como suporte da escrita – são materiais utilizados como plataforma temática na produção de um texto escrito/escrita criativa. Em sala de aula elabora-se a planificação do texto e a posterior redação. Como suporte de síntese do estudo de autor ou de obra – promove a realização de sínteses e esquemas de estudo [PFC – blogue 14].

Além da questão da lecionação dos conteúdos, a professora PMS manifesta uma preocupação pedagógica que consiste em dar lugar à publicação de trabalhos dos alunos, aliando momentos

teóricos a momentos práticos, e ainda a articulação com atividades dinamizadas pela biblioteca da escola:

Estas mensagens (relacionadas com os conteúdos) eram intercaladas por outras relacionadas com atividades da biblioteca escolar ou textos elaborados pelos alunos [PMS – blogue 23].

Além das mensagens refletirem a preocupação com o cumprimento do programa e da planificação, há ainda a considerar o aspeto relacionado com um carácter mais prático dos conteúdos, que é possível em determinados domínios. Assim, a professora PFC destaca essa ideia de ser importante fazer a ligação com a realidade dos alunos:

Todas as publicações do blogue estão ao serviço dos conteúdos específicos do programa e pretendem alargar esses mesmos conhecimentos a domínios mais práticos que se interligam ao quotidiano dos alunos. Aproximam-se assim os conteúdos específicos do programa com o real [PFC - blogue 14].

De qualquer forma, as reflexões dos professores traduzem a ideia do blogue funcionar apenas como complemento da aula, sem impedir que o tempo de aula seja, de facto, o elemento central. Como a professora PPC afirma:

Com efeito, o blogue nunca foi motor de aula, mas sim um repositório para memória futura [PPC – blogue 25].

Gomes (2007), a este respeito, refere que se trata na realidade, com frequência, de um *continuum* em que, por um lado, a exploração pedagógica dos blogues se centra mais na dimensão de publicação de informação por parte do professor; na generalidade dos casos, a exploração dos blogues assume essencialmente o formato de um repositório de informação pesquisada e comentada pelo professor, normalmente envolvendo aspetos referentes a atualidades dentro da temática disciplinar em que o professor exerce a sua atividade. Atendendo às suas características próprias, o blogue pode ser concebido como um instrumento pedagógico que permite que essa articulação se traduza num trabalho produzido antes e/ou depois das aulas.

Em suma, em muitos casos, os bloguistas acompanham a sequência didática que estão a lecionar colocando mensagens que desenvolvem os conteúdos que estão a ser abordados nas aulas, e incluem materiais que se relacionam com esses mesmos conteúdos, o que permite concluir que os blogues permitem fazer a ponte com a sala de aula, funcionando mesmo como uma extensão da mesma. As estratégias delineadas apontam ainda para as publicações no blogue surgirem antes ou depois da aula a que se ligam, dependendo dos objetivos que cada professor pretende atingir num dado momento de uma determinada sequência didática.

Tal como Gomes (2005) explicita, os vários blogues analisados assumem-se de forma recorrente e sistemática ora como recurso ora como estratégia. Na primeira vertente porque, de facto, enquanto recurso, são um espaço de acesso a informação especializada (para os alunos) e um espaço de

disponibilização de informação por parte dos professores/autores. Na vertente de estratégia, alguns dos blogues também revelam constituir-se como um portefólio digital, ou seja, concretizam a reunião de documentos variados que se encontram num suporte digital e que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas. Na enunciação das suas estratégias, os professores referem-se a um reforço de informação que pretendem dar aos alunos, proporcionando-lhes mais materiais que oferecem a possibilidade de diversificar o estudo dos conteúdos lecionados.

O que pensam os próprios autores sobre os resultados obtidos com a dinamização do blogue

Tendo em conta toda a dinamização que é feita a partir do blogue, surge o momento de perceber que reflexão fazem os professores/autores em relação aos resultados que pensam terem sido obtidos a partir do trabalho com o blogue. Esses resultados podem ser entendidos em dois planos diferentes: por um lado, os resultados obtidos numa dimensão que se projeta nos alunos e, por outro lado, aquele que envolve o próprio professor.

Analisando a perceção que os professores transmitiram acerca do modo como entenderam que o blogue ajudou os alunos e quais os aspetos que consideram mais relevantes nesse trabalho, há um conjunto de conclusões que é possível retirar, nomeadamente que o trabalho em torno do blogue resulta na promoção do desenvolvimento de algumas competências nos alunos.

A primeira competência assinalada foi a da autonomia do aluno para estudar e para colocar dúvidas:

Os alunos estudaram autonomamente, colocando dúvidas à professora acerca dos materiais disponibilizados no blog [PCT].

O uso crítico das tecnologias por parte dos alunos é promovido através do blogue ideia expressa por alguns professores, nomeadamente:

Os meus alunos são levados a utilizar as tecnologias de forma correta e assertiva, tendo por base uma ferramenta de trabalho complementar que lhes promove a capacidade de pesquisa, leitura e muitas vezes a escrita [PFC].

Esta constatação da professora PFC vai ao encontro das conclusões de Faria (2008), a propósito do seu estudo sobre a dinamização do blogue *Língua Portuguesa*. Assim, este autor concluiu que uma das evidências reveladas pelo trabalho com o blogue aponta para um incremento de dinamismo, de sentido de responsabilidade, de criatividade, de consciência reflexiva e crítica e de autonomia nos alunos, dado que estes desenvolveram certas aprendizagens de uma forma mais significativa porque se sentiram mais ativos e impelidos à participação.

Outro dos aspetos assinalados com o trabalho em torno do blogue é o de permitir que os alunos tenham desenvolvido as competências de escrita. Esta ideia vai ao encontro de um outro aspeto do mesmo estudo de Ferreira (2014), que consistiu em concluir que, pelo trabalho desenvolvido em torno

dos blogues, mais frequentemente os alunos têm consciência dos seus próprios erros e tentam melhorar a expressão escrita.

É exatamente essa a ideia que as professoras PCT e PFG transmitem:

Através das respostas tipo, os alunos desenvolveram as suas práticas de escrita à luz do exemplo (tanto assim que algumas respostas/textos dos alunos são publicadas(os) no blogue [PCT]).

O desenvolvimento de competências de escrita, trabalho vocabular, estrutura frásica, expressividade foi notório, em particular nos alunos que trabalharam desde o 10º até ao 12º ano, a gradual desenvoltura e qualidade de escrita que os alunos desenvolveram. Aliás, os próprios alunos o reconheciam, comparando os seus textos primeiros (e a dificuldade em produzi-los) com textos mais tardios [PFG].

Pelo facto de o blogue ser um repositório digital, uma vez que vai conservando as publicações em forma de arquivo, permite que sejam feitos termos de comparação. Esta visibilidade dada ao antes e depois dos textos dos alunos, segundo a percepção da professora PFG, resulta numa tomada de consciência por parte dos alunos.

Além das competências de escrita, o trabalho em torno do blogue permitiu aliar o desenvolvimento destas práticas com a leitura e a oralidade, domínios relevantes do programa da disciplina:

As reescritas são sempre um ótimo contributo para uma melhoria das competências de escrita. A troca de impressões sobre a leitura do livro desenvolveu-se em (pelo menos) três momentos diferentes de leitura e foi muito enriquecedora. Foi assim possível aliar a leitura à escrita de opinião. Neste caso, algumas das correções foram feitas durante a aula, em trabalho individual com o aluno. Esta atividade, que tento fazer sempre que é possível (enquanto os restantes alunos desenvolvem um trabalho na aula) é sempre extremamente proveitosa [PAG].

O desenvolvimento da competência da escrita está relacionado com a responsabilidade de colocar documentos que ficam com acesso público e que, por isso, incute nos alunos a ideia de ser inquestionável ter de escrever melhor:

O sentido dessa reflexão é muito positivo. Apesar da estranheza/timidez/reticência que, numa fase inicial, alguns alunos manifestam, com o tempo todos encaram positivamente a publicação dos textos. Em geral, os textos ficam “fechados” no circuito aluno-professor. Produzir um texto que vai ver a luz pública, que vai ter *feedback* dos colegas, incentiva a que o trabalho seja melhorado [PFG].

Mas outro efeito da publicação dos trabalhos dos alunos tem a ver com a proximidade que sentem com os textos escritos por outros alunos cuja publicação é inserida no blogue e que na opinião da professora PFG é um elemento motivador.

Aliás, o modelo literário que é apresentado nas aulas, apesar de ser um modelo fabuloso, é visto sempre como distante, no domínio do génio. O modelo dos bons textos que os colegas da mesma idade produzem é mais próximo e, potencialmente, incentivador. Sente-se isso logo na produção do texto no período seguinte: quer porque veem o impacto que um texto teve junto dos restantes alunos, quer porque o veem avaliado na classificação final, os alunos trabalham com mais afincio e motivação. E também, o que muito me gratifica – mas isso terá muito a ver com o tal espaço de criatividade e liberdade que lhes ofereço no blogue -, com mais entusiasmo e alegria [PFG].

Esta dinâmica relacionada com a escrita, por sua vez, foi impulsionadora de práticas de reflexão e de desenvolvimento de espírito crítico nos alunos

Com a escrita cresceu o desenvolvimento de sentido crítico e de posicionamento crítico [PFG].

Outro dos resultados obtidos com o blogue visa proporcionar aos alunos um maior contacto com outras obras, e eventualmente outros escritores, para além das que o tempo de aula permite abordar ou que estejam incluídas no manual da disciplina, o que se traduz em maior riqueza e variedade.

Contacto com maior número de textos, já que muito do trabalho exigido implicava uma escolha de textos, além dos estudados na aula [PFG].

Apresentar outros autores que não constam do programa [PMC].

Em consequência do trabalho desenvolvido com o blogue ressalta a promoção da participação dos alunos nas atividades e a melhoria dos resultados obtidos:

Maior participação dos alunos nas atividades propostas (em contexto de sala de aula e extra sala de aula), tendo como suporte a consulta de determinadas postagens [PFM].

Uma boa receção por parte dos alunos, tendo vários referido a melhoria dos resultados escolares [PLC].

O blogue permite dar maior atenção aos materiais produzidos pelos próprios alunos com as correções feitas pelo professor:

Exemplifico com uma das secções talvez mais seguidas pelos alunos. Na parte em que se recolheram os microfilmes feitos em torno de poemas de Pessoa, além de verem os filmes feitos por colegas, da sua e das outras turmas, os alunos costumavam ver também as correções feitas pelo professor, quer em torno da leitura em voz alta dos colegas quer sobre os próprios poemas. Havia, portanto, agregação do que, de outro modo, ficaria como mero feed-back individualizado; e também se multiplicava o número de poemas estudados [PLP].

Sabendo que os conteúdos trabalhados em situação de sala de aula vão ser publicados no blogue, as professoras PCT e PMC expressam a ideia de ter sentido que esse facto veio permitir aos alunos maior concentração nas aulas.

É claro que os conteúdos que estavam publicados eram lecionados de forma diferente, pois os alunos podiam-lhes aceder facilmente e não tinham, por isso, necessidade de tirar tantos apontamentos, estando concentrados no que estava a transmitir [PMS].

Ao introduzir as tic, cada vez mais frequentemente, nas aulas, fui captando um maior interesse dos alunos e envolvendo-os na sua construção [PMC].

O blogue serve como fonte de informação e de organização de uma das atividades obrigatórias da disciplina, a leitura integral de uma obra literária, e que permite uma maior organização e rentabilização de recursos:

As informações da leitura contratual servem para os alunos saberem que livros foram escolhidos, um livro só pode ser repetido uma vez, sabem também a data da apresentação oral [PCT].

Outra das questões referidas pelos participantes no estudo refere-se às vantagens do uso do blogue no que concerne a organização dos conteúdos e ao trabalho em torno desses conteúdos, não só feito pelo professor, mas também pelos alunos.

Uma melhor estruturação dos conteúdos programáticos. Sintetizar esses conteúdos. Dar visibilidade a esses conteúdos, acrescentando-lhes reflexões pessoais e imagens (fotos e desenhos), sempre que possível da minha autoria ou dos alunos [PMC].

No que diz respeito a resultados obtidos com o trabalho em torno do blogue em relação a si próprios, os professores consideram que, do ponto de vista das competências desenvolvidas, as professoras PAF e PMC salientam a aquisição de saberes que se têm vindo a verificar no campo das tecnologias de informação e de comunicação:

Acabo por beneficiar com o trabalho no blogue, primeiro porque aprendo algumas técnicas relacionadas com as TIC [PAF].

Como professora, fez com que a minha prática nas TIC evoluísse [PMC].

Também no que diz respeito ao desenvolvimento dos seus conhecimentos, os testemunhos de vários professores vão no sentido de sentirem uma promoção de competências relacionadas com a componente científica e das suas próprias práticas de escrita, como aliás retratam estes professores:

O trabalho de pesquisa que desenvolvo para a construção deste blogue tem promovido um alargamento da minha área específica de conhecimento, tornando o meu trabalho mais diversificado e motivador. Ao longo destes quatro anos, tenho mantido o meu trabalho muito mais atual, dinâmico e aprofundado, tornando com isso a minha prática letiva mais interessante e diversificada. Na aprendizagem dos alunos, noto que mais facilmente os motivo para as aprendizagens, bem como vou ao encontro dos seus gostos e das suas motivações, que estão mais ligadas à utilização das tecnologias. Desta maneira, promovo a curiosidade e interligo estas atividades com a prática da leitura e da escrita, que são domínios muito difíceis de desenvolver em contexto de sala de aula. Assim, ao lançar desafios que se complementam com a utilização destes materiais também fora da sala de aula, abre-se um espaço alargado da prática da Língua Portuguesa [PFC].

O blogue exige um trabalho e uma atualização constantes, no que concerne ao dicionário terminológico, ao programa e às metas curriculares [PLC].

Agora transmitir para que o outro entenda obriga a fazer uma ginástica porque o aluno não está lá para tirar as dúvidas. Para além da parte da escrita, o blogue obriga-me a investigar e a escrever, obriga-me porque é aquela questão que eu referi há pouco porque nós vamos perdendo hábitos de escrita, temos a correção de escrita e não tanto de redação, de forma a fazer entender o outro sobre o que pretendemos transmitir porque na aula podemos explicar de outra maneira. Com a escrita tenho de encontrar a melhor forma [PFR].

Além dos aspetos anteriormente referido, a professora PFR menciona o desenvolvimento das competências de literacia a que o trabalho com o blogue obriga, nomeadamente no que diz respeito quer à leitura quer à escrita:

O blogue, para mim, é uma forma de treinar a escrita. É necessário atualizar quer a leitura quer a escrita [PFR].

A preocupação com o aspeto científico dos conteúdos publicados também contribui para promover a atenção e preocupação com o conhecimento profissional, como esclarece a professora PMS:

A minha preocupação com os conteúdos era cada vez maior, não me podia contentar com o básico, pois havia muita gente a consultar a informação e ela tinha de ser correta, clara, objetiva e útil para aqueles que a consultavam [PMS].

O desenvolvimento de competências individuais, em diversos níveis, é um dos aspetos que ressalta das palavras destes professores/autores a propósito do seu trabalho em torno dos blogues que se desdobra em questões como a preocupação com a qualidade das suas publicações, nomeadamente a nível do rigor científico. Alguns professores reforçam a ideia de eles próprios terem de desenvolver as suas competências de escrita. Com efeito, o trabalho dinamizado em torno dos blogues permite aferir uma visão crítica contribuindo para o seu desenvolvimento enquanto profissionais.

O desenvolvimento do trabalho referente ao uso dos blogues sugere que os professores procedem a uma reorganização do trabalho em tempo de aula, resultando numa economia de tempo porque projetam certos aspetos nos blogues que funciona como complemento. A atualização científica é também um aspeto que concentra atenções. Quanto ao desenvolvimento de competências são de salientar as que envolvem a literacia e as tecnologias de informação e de comunicação.

Reflexão sobre as práticas docentes sob a perspetiva da dinamização dos blogues

As perspetivas dos professores/autores sobre as suas práticas docentes, no que diz respeito à dinamização dos blogues, recaem sobre diferentes ângulos e aspetos. De qualquer forma, para a generalidade dos professores, todo o trabalho desenvolvido em torno dos blogues acabou por ir ganhando uma dimensão bastante importante.

A partir das várias respostas dadas pode-se observar a diversidade de perspetivas que o trabalho em torno dos blogues veio desencadear.

Para o professor PLP, o blogue veio contribuir significativamente para a forma como entende a forma de organizar uma aula, nomeadamente conseguir transferir os aspetos mais formais de aula como o registo do sumário ou a marcação de tarefas para casa:

O blogue alivia as aulas de muito tempo que, de outro modo, teria de ser destinado a simples registo no caderno ou a informação oral (sumários, tepecês, muitas das apreciações a trabalhos, conhecimento dos trabalhos de colegas, instruções de tarefas) [PLP].

Pelas palavras deste professor se entende que o blogue permitiu uma nova estruturação do tempo de aula que, por conseguinte, ajuda à renovação de estratégias e métodos pela sua transferência para o blogue. São novas dinâmicas de trabalho com os alunos, impulsionadas pelo blogue, que conduzem a uma nova organização do tempo e que, na perspetiva de PLP, se traduzem em economia.

Para a professora PCT, o acumular de mensagens no blogue, no seu entender já uma coletânea dos conteúdos lecionados, representa uma prática com aspetos significativamente positivos que se traduz em ter construído um repositório de informações para a disciplina de português, aspeto que já se tinha verificado no ponto anterior deste estudo. Outra dimensão das suas práticas refere-se a atender a pedidos dos alunos no que concerne a determinados conteúdos atendendo à matriz do exame nacional da disciplina:

Neste momento, esta “compilação de matéria” tornou-se ainda mais eficaz, na medida em que o exame nacional contempla os três anos do secundário, o que lhes permite ter todos os conteúdos acessíveis para estudo. Por vezes, o blogue também funciona com pedidos, ou seja, há alunos que me pedem para colocar determinado conteúdo que está em falta (exemplo – Acordo Ortográfico) e eu faço-o [PCT].

A ideia de encontrar no blogue uma forma de colocar conteúdos que ficam disponíveis para futuros usos é importante também no que concerne uma reutilização, o que proporciona economia de tempo para o professor. Assim, na perspetiva do professor PLP, o blogue, com as suas funcionalidades, supera o que um arquivo só em papel pode oferecer. Daí a opção pelo blogue como um arquivo digital:

No blogue, consigo encontrar todas as aulas que já dei e de uma forma muito eficaz; por exemplo, eu este ano, estou a repetir muito o que fiz há dois anos. Até bloqueei as aulas de há dois anos, para eles não poderem (risos), não sei se, acho que eles não se tinham apercebido disso, mas eu, estou agora a fazer exatamente, para poupança de esforço. Nunca é a mesma coisa, mas utilizo muitos materiais que já tinha usado há dois anos e no ano passado [PLP].

Também a reflexão da professora PAF vai no sentido de o blogue facilitar aquilo que diz respeito à organização do trabalho como docente:

(...) e também porque facilita o meu trabalho como professora, quando quero saber como abordei um determinado texto consulto o blogue [PAF].

Para outro professor, as suas práticas docentes tiveram uma evolução na medida em que o trabalho em torno do blogue tem vindo a permitir alterações na comunicação com os alunos, introduzindo nas suas práticas aquelas que podem ser as virtualidades das redes sociais, como veículo condutor de ligação entre professor e alunos. Além disso, este professor também exprime a ideia de o esclarecimento das dúvidas dos alunos estar a ser mais eficaz.

O blogue ajudou-me a perceber melhor as dificuldades dos alunos, para depois apresentar sugestões para a sua superação. O blogue permitiu-me aumentar a comunicação com os alunos para além do contexto sala de aula [PAA].

A professora PAG entende que encontrou no blogue um instrumento de trabalho para as suas práticas docentes porque, dessa forma, vai ao encontro do que os nativos digitais (Prensky, 2001) procuram e que simultaneamente pode ajudar a promover as competências de literacia:

Penso que é, de facto, um excelente instrumento de trabalho. Trabalhei anteriormente com o *moodle*, mas o blogue acaba por ser mais simples e muito mais versátil. Os alunos dizem-me que preferem estudar pelo blogue. Nestes tempos em que os alunos têm telemóveis com internet, iPad ou... esta

forma de estudar oferece, sem dúvida, outras possibilidades de desenvolver as aprendizagens. E é preciso ler e escrever... [PAG].

Concretamente sobre o impacto que os blogues têm em situação de sala de aula, o professor PFM transmite a ideia de ter alterado a dinâmica para uma perspetiva mais positiva, desde que utiliza o blogue como estratégia pedagógica:

O blogue permitiu tornar as aulas «mais leves», libertando-os (um pouco) do método expositivo. São apresentadas as linhas gerais relativas a um determinado conteúdo e depois é apresentada ao aluno uma determinada bibliografia, que inclui mensagens do blogue. Os alunos que o usam com regularidade e nos termos propostos têm um desempenho em determinadas áreas superior ao dos colegas, desde logo porque lhes permite sustentar o trabalho / estudo e até antecipar conteúdos e temas a trabalhar nas aulas [PFM].

Nas palavras deste professor, as aulas deixaram de ser tão expositivas porque o blogue permite ter acessível o conjunto de obras que os alunos devem consultar. Esta estratégia é, na opinião deste professor, uma forma de proporcionar aos alunos uma maneira de prepararem o seu trabalho em casa, com a devida antecipação. Acresce a este ponto o facto de o professor entender que os alunos que recorrem ao blogue obtêm melhores resultados.

O professor PLP encontrou uma forma de fazer uma rentabilização mais eficaz do tempo da aula e organização porque usa o blogue como suporte:

O blogue centraliza informação (transcrição das aulas, apresentações usadas, reproduções de textos sobre conteúdos, ...), o que agiliza as aulas (descarta-se a necessidade de passar tudo) e talvez devolva certa organização ao que em aula possa parecer anárquico [PLP].

Ainda a propósito das práticas docentes, uma professora exprime a ideia de poder renovar as suas práticas em situação de sala de aula e de motivação dos alunos pelo facto de verem os seus trabalhos publicados:

O blogue foi uma mais-valia para a minha atividade prática, pois assim podia variar naquilo que apresentava na aula, para além disso os alunos também ficavam entusiasmados por verem os seus textos publicados e muitos deles com comentários de outros colegas completamente desconhecidos. Os alunos, tendo o conteúdo no blogue, podem consultá-lo quando quiserem e podem complementá-lo com o que foi lecionado na aula, alargando os seus horizontes acerca dos conteúdos [PMS].

Tal como salienta Gomes (2005), os blogues revelam ainda a sua faceta de espaço de intercâmbio e de colaboração. É precisamente essa a ideia que o professor PLP salienta por pensar que o blogue está a promover um trabalho de cooperação entre alunos, na medida em que as mensagens publicadas anteriormente permitem apoiar o trabalho que outros alunos pretendem desenvolver:

O blogue tem efeito agregador, através das mensagens que arquivam os trabalhos pedidos aos alunos e os comentam, por permitir feed-back, em ambiente coletivo, digamos (em geral, os alunos consultam os trabalhos uns dos outros, confrontam os diversos comentários do professor); em termos de avaliação, cria-se uma bitola, que ultrapassa até o nível da turma (reporta-se às quatro, ou, por vezes, cinco, turmas do professor) [PLP].

Este é um aspeto que corrobora com o pensamento de Faria (2008), na medida em que é sua convicção que

As tic fomentam a partilha e desenvolvem a intercomunicação dentro e fora da escola, através de várias ferramentas, permitindo a intercomunicação entre pares, expondo de uma forma inequívoca parte significativa da produção dos alunos porque o blogue também funciona como um portefólio digital (p. 14).

Promoção de interações a partir do blogue

- Com os próprios alunos

Tentando identificar e descrever as interações que o blogue tem promovido, os professores/autores começaram por referir-se àquelas que se reportam à relação professor-aluno. Para os professores PCT e PFM, o blogue contribuiu para que os alunos pudessem pedir mais auxílio e apoio ao estudo:

O blogue promove uma maior interação entre professor e aluno, sobretudo, neste caso concreto, na identificação das dificuldades sentidas pelos alunos e na apresentação de exercícios, *powerpoints*, resumos/esquemas e links que poderiam ser úteis para a superação dessas dificuldades [PCT].

Solicitação de comentários a postagens feitas. Solicitação de resolução de fichas de trabalho postadas. Solicitação de leitura e análise de textos literários e informativos. Instigação à realização de trabalhos de pesquisa, tendo como ponto de partida o blogue [PFM – blogue 13].

A professora PFG destaca a relação de proximidade que se criou com os alunos, a propósito do blogue porque, segundo a mesma, esta ferramenta veio impulsionar ainda a reflexividade e o questionamento através da escrita:

Vários alunos se aproximaram mais, mostrando o que escrevem ou discutindo temas que os inquietam. Sentirem que há um espaço que promove a discussão, o pensamento, o questionamento, que valoriza a arte na sua multiplicidade expressiva (e a Literatura não é exatamente, isso?) e uma pessoa por trás dele, leva-os a desejarem partilhar aquilo que pode ser entendido como “uma sensibilidade comum” [PFG].

Segundo esta última docente, criou-se mesmo uma relação de proximidade com os alunos que a mesma apelida de afetiva, porque mesmo estando a frequentar outro grau de ensino, ainda continuam a escrever no blogue:

Assim, mesmo neles (em alguns, claro) criou-se uma ligação afetiva com o blogue. Vários, que já saíram há uns anos, por vezes voltam lá, para verem os seus textos. E já na universidade ainda há quem tenha escrito [PFG].

Os comentários nos blogues surgem como ferramenta para interação entre o professor e os seus alunos, numa ligação que se estabelece fora dos momentos e tempos das aulas, com fins como o esclarecimento de dúvidas antes de momentos de avaliação formal e para os quais o professor disponibiliza o seu tempo para esclarecê-las:

Consultam o blogue, principalmente quando precisam de estudar para testes e exame. Há algum feedback, através de comentários [PMC].

Na perspectiva deste professor/autor, as consultas ao blogue surgem naturalmente, não havendo pressão para a sua consulta; no entanto, o blogue surge como uma ferramenta que permite explicitar algumas tarefas que devem ser desenvolvidas pelos alunos e que captam a atenção face aos comentários colocados pelo professor. Assim,

Os alunos usam o blogue passivamente (os comentários estão fechados), para efeitos sobretudo de consulta. Intervêm apenas na medida em que abastecem algumas mensagens com determinadas tarefas de que são autores (microfilmes, análises de textos/canções, recensões). Não há imposição de consulta do blogue, mas há instruções de tarefas, avaliações de tarefas, elencos de conteúdos a estudar, que implicam aceder-se ao blogue. Os picos de consulta do blogue estarão relacionados com a afixação dos trabalhos realizados por alunos e comentários do professor [PLP].

Como os professores/autores esclarecem, por um lado, nasce a descoberta de uma perspectiva de relação professor – aluno em que é mais fácil perceber as dificuldades sentidas pelos alunos e ajudá-los e outras interações em que os alunos publicam trabalhos seus pedidos pelo professor; por outro, há a ideia do blogue promover interações espontâneas de iniciativa de alunos que pretendem partilhar textos que escrevem não tendo sido solicitados pelo professor. O blogue, desta maneira, permite que o professor oriente os seus alunos no sentido do uso crítico, reflexivo e assertivo desta ferramenta tecnológica. Além disso, esta é uma forma de colocar os alunos numa situação de comunicação próxima daquela que é a sua realidade, o que é possível que gere mais sentido para esses alunos uma vez que são situações que já vivenciam nos seus quotidianos.

Mas a comunicação gerada pelo blogue não se limita aos próprios alunos de cada professor/autor. Como a professora PCT explicita, há todo um conjunto de utilizadores da rede que interage:

É interessante a interação que se estabelece ali no primeiro patamar com os próprios alunos, não é? Porque em princípio o professor divulga em primeiro lugar esses alunos, depois com outros colegas próximos e a partir daí estabelece uma rede infindável de relações, não só com outros alunos, não só com outros professores, mas eu acredito que até eventualmente com outras pessoas interessadas em estudar e aprender língua portuguesa e conteúdos relacionados com o português. Acho estas interações são muito interessantes [PCT].

- Com outros alunos

Pelo conteúdo explicitado nas respostas dadas quanto às interações com outros alunos, foi possível constatar que, mesmo não sendo alunos dos professores/autores dos blogues, esta interação vai acontecendo, através da funcionalidade comentários. Neste âmbito, os professores referem que são frequentemente solicitados pedidos de ajuda tendo em vista o esclarecimento de dúvidas, a realização de trabalhos e questões de avaliação:

Alunos de outras escolas pediram, sobretudo, as soluções dos testes de avaliação [PAA].

Esclarecimento de dúvidas. Apoio esporádico a pedidos de acompanhamento e correção de trabalhos solicitados pelos respetivos professores de Português. Indicação de materiais de estudo e de trabalho, incluindo outros sítios [PFM].

De vez em quando comentam, enviando mesmo pedidos de ajuda para elaborarem trabalhos e tirarem dúvidas [PMC].

Os outros alunos deixavam comentários, os meus não o faziam, comentavam diretamente comigo na sala de aula. Houve alunos a pedirem sugestões e alargamento dos conteúdos porque necessitavam deles para trabalhos. Sempre que achei oportuno respondi aos comentários colocados [PMS].

Outros professores referem que a respeito de interações perceberam que, através do blogue, alunos de turmas diferentes se estavam a aproximar. Faz esta constatação decorrente da leitura dos comentários deixados no blogue:

A tal “sensibilidade comum” uniu alunos de turmas distintas e que não se conheciam, precisamente, através dos comentários e observações que foram fazendo no blogue. São amigos que ainda se mantêm, mesmo em universidades e cidades diferentes. Por outro, já tive alunos de outras escolas a pedirem-me ajuda em determinados domínios [PFG].

Alguns alunos da escola, fora das minhas turmas, consultam o blogue em momentos em que são afixados trabalhos de colegas (conhecem-se mesmo não sendo da mesma turma, o que os faz querer ver o que os colegas produziram). Admito que certas notícias de interesse geral (regulamentos de concursos literários, por exemplo) e a reprodução de conteúdos possam suscitar interesse de alguém de fora da turma [PLP].

- Com outros professores

Uma análise efetuada às interações verificadas com outros professores de português, permitiu constatar que há um propósito de interagir por questões relacionadas com o seu trabalho comum, embora com algumas variantes. Assim, verificam-se pedidos relativos a avaliação:

Alguns professores de outras escolas, tal como os alunos, solicitaram, sobretudo, as soluções dos testes de avaliação (quando estas não estavam publicadas) [PAA].

Outros professores referem a partilha de experiências inclusive com professores/autores de blogues e professores de outras escolas:

Troca ocasional de experiências, nomeadamente com autores de outros blogues [PFM – blogue 13].

Colegas da minha e de outras escolas dizem-me, por vezes, ter consultado o blogue, mas não sei bem como chegaram até ele. Em tempos, não sei se ainda hoje, havia link para o blogue numa secção, relativamente pouco conspícua, da página da escola [PLP].

Na minha prática, permitiu-me contactar com outros colegas. Há uns dois anos, três, vários colegas contactaram comigo e trocámos experiências. Todos professores de português, um de Torres Vedras, uma de lá de cima do norte. Foi interessante. Nunca nos chegámos a conhecer, mas houve essa troca de experiências. Para mim própria, como professora, incentivava-me realmente a melhorar porque era uma coisa para ser mostrada. Para ser mostrada não só aos alunos, porque eu nunca restringi a privacidade dos blogues, sempre os tornei públicos [PMC].

Uma professora assinala a qualidade da escrita revelada em alguns textos dos alunos ter ficado destacada, o que levou a que outros colegas/professores responsáveis por uma revista da escola propusesse a sua publicação:

Em geral, valorizam o blogue e, muitas vezes, ficam surpreendidos com os textos de alguns alunos. Vários textos do blogue têm sido selecionados para integrar a revista da escola *Amanhecer* [PFG].

A partilha de trabalho e a ligação com a biblioteca da escola também são referidos por outra professora:

Este trabalho é partilhado com os meus colegas professores e pela biblioteca da escola fornecendo matérias complementares de trabalho [PFC].

Neste âmbito, ainda a salientar, a visibilidade que os blogues têm e que permitem as interações com outros professores, inclusive de outras escolas, que conhecem esta ferramenta e a comentam no sentido de a valorizar:

Algumas mensagens de apreço de colegas da escola e de outras escolas [PMC].

Outra professora destaca que lhe fizeram um pedido de autorização para usar o seu trabalho:

Que me lembre, tive uma vez interação com um colega que queria usar uma das minhas mensagens para a referência num trabalho de pesquisa [PMS].

- com outros elementos

Uma das interações que é registada pelos professores/autores tem a ver com encarregados de educação e pais que solicitam apoio (para os seus educandos ou filhos) em questões de avaliação ou ainda da realização de trabalhos de casa:

Houve encarregados de educação que também solicitaram a correção de testes de avaliação [PAA].

A consulta de trabalhos feitos pelos filhos (microfilmes, sobretudo) faz que alguns pais conheçam o blogue. Por vezes, a consulta deve-se a quererem saber os trabalhos (de casa) que estavam marcados [PLP].

Relativamente a elementos que não pertencem à comunidade educativa que envolve a escola em que a professora /autora leciona, destaca-se o caso em que a visibilidade do trabalho desenvolvido a partir do blogue ganha uma dimensão muito mais abrangente. Desta forma, a professora refere três situações que lhe ocorrem:

1.Quando apareceu a nota no Expresso, sobre o blogue, pouco tempo depois a Teresa Ricou, do Chaitô, contactou a escola, para falar comigo. Queria convidar-me para trabalhar na sua escola, pois gostou da minha iniciativa e queria professores com o meu “perfil”;

2.O jornal Público, na altura dos Exames Nacionais, em 2009, criou um blogue direcionado para os alunos, para que partilhassem sentimentos, preocupações, impressões, na época de exames. Tomaram conhecimento do blogue e contactaram-me, para convidar alunos meus. Quatro, de turmas diferentes, participaram. Foi uma experiência engraçada, para eles, que culminou na sua participação, em direto, no programa da Antena 1, “Hotel Babilónia”. Como os alunos me “incensaram” tanto, os locutores ficaram, digamos que, intrigados, e convidaram-me a ir a um programa posterior.

3. Há um senhor que, desde 2008, sensivelmente, segue o blogue. É de Lisboa, não o conheço pessoalmente. Acompanhou o percurso de vários alunos, aqueles cuja escrita lhe chamou a atenção, e ele mesmo começou a comentar (neste caso, privadamente, por mail) a evolução que se evidenciava nos alunos. Tem sido um crítico atento, ao longo dos anos, pois considerou que este projeto tinha muita valia (não é professor, mas como cidadão interessa-se muito com a evolução do ensino: julgo que vê neste blogue um muro de resistência contra o progressivo depauperamento do sistema educativo português). Surpreendeu-me, há pouco, com uma mensagem, que também anexo, por ainda ter presente alguns desses alunos [PFG].

Pelas palavras desta professora se pode concluir que a visibilidade a partir das atividades desenvolvidas com o blogue atingiu um patamar de notoriedade de tal forma que originou uma proposta de trabalho. Como esta professora vocacionou o seu blogue para publicar trabalhos dos seus alunos, este facto permitiu que esses alunos e a própria professora fossem convidados para programas de rádio com o objetivo de falar do blogue. A terceira situação descrita envolve um usuário da rede, que se interessa por questões relacionadas com matérias educativas e que decidiu seguir o blogue desta professora.

As várias interações levam a PCT professora a concluir que também por causa delas há um motivo para dinamizar o blogue:

Enfim, e no outro dia, lá consegui aceder a uma mensagem que me tinham mandado do *slide share* a pedir-me para eu, era uma pessoa qualquer, não faço ideia, a pedir-me para eu fazer a leitura ativa que tinha feito para, já não sei qual foi o capítulo de Fernão Lopes, para fazer o mesmo a um outro capítulo, fiquei a olhar para aquilo, e digo assim: “Bem, isto agora já recebo pedidos não sei de quem!” Mas, depois acabei por fazer, porque, bem, ia fazer para os meus alunos, não é? E então, acabei por fazer e a pessoa depois até me agradeceu. E esta interação também é interessante, porque significa que o blogue funciona [PCT].

Outro professor assinala a ligação que o blogue promove com uma estrutura da própria escola em que leciona bem como com a sua dinâmica através do plano anual de atividades:

Colaboração com a biblioteca escolar e com o respetivo plano de atividades, nomeadamente no que respeita a atividades de escrita e de leitura [PFM].

Por último, uma professora destaca a interação de pessoas anónimas que manifestam o seu interesse por conteúdos musicais que também são publicados no blogue:

Anónimos que comentam temas relacionados com música e outros eventos assinalados [PMC].

Uma das funções do blogue pode ser ajudar o desenvolvimento cultural dos alunos. Com efeito, a divulgação de eventos culturais, publicação de livros e de escritores é uma modalidade que também é explorada.

Como resultados globais, verifica-se que, na maioria destes diferentes grupos que interagem em torno dos blogues, há um ponto em comum que é a solicitação de aspetos relacionados com a avaliação e o esclarecimento de dúvidas.

Professores e demais intervenientes nos contextos educativos aproximam-se mercê da promoção de interações a partir dos blogues: o modo como os professores se veem é confrontado como o modo como são vistos e que fica espelhado, por exemplo, nos comentários dos blogues. Este é um resultado das continuadas e recíprocas respostas que são dadas pelos alunos, por outros professores, por pais e encarregados de educação e demais intervenientes. São, por isso, relações dinâmicas e dotadas de complexidade em que os processos de retroatividade apresentam um papel importante no desempenho dos professores e proporcionam novas formas de interação profissional, uma interação por via digital.

Parece igualmente evidente que as interações proporcionadas pelo trabalho em torno do blogue são diversificadas e que conseguem envolver, desde logo, não só os alunos e seus encarregados de educação, que são aqueles com quem se tem à partida uma relação de maior proximidade, bem como com outros elementos que só se relacionam, dadas as potencialidades comunicativas que os blogues encerram, o que faz com que os blogues e o trabalho dos professores/autores ganhe em termos de notoriedade e de visibilidade.

Perspetivas sobre o uso do blogue em contexto de sala de aula

Depois da análise encetada aos blogues, tendo em conta a dinamização que é feita que aponta para a publicação de muitas e variadas mensagens, e depois da reflexão sobre as práticas profissionais (envolvendo os blogues), surgiu naturalmente a questão sobre o seu uso em contexto de sala de aula.

Três dos participantes explicam que recorrem ao blogue para projetar conteúdos que estão disponíveis no blogue, embora este uso ocorra de forma episódica e pontual.

Uso às vezes, neste momento, para projetar. Normalmente só depois de dar a aula é que projeto o blogue, para mostrar como as coisas ali estão sistematizadas, como é que eles podem usar [PMC].

Por vezes sim, quando faço, por exemplo, os *powerpoint* e os tais *prezi*, vou ao blogue [PCT].

Raramente mostro o blogue, só quando estou tão aborrecido por eles não irem lá ver qualquer coisa “olhem, então está ali, vejam lá” [PLP].

Embora o uso do blogue não ocorra de forma sistemática no contexto de sala de aula, os participantes referem que é importante para a dinamização de tarefas que se relacionam com a aula, nomeadamente com a indicação de tarefas a realizar em casa e indicação de sumários.

As instruções das tarefas também estão todas no blogue; eu cá, não perco tempo a explicar como é que fazem esta tarefa ou aquela, vão lá ver. O blogue serve para eu não perder muito tempo em aula com indicações, por exemplo, como tpc, ficam sempre arquivados no blogue e eles, em princípio, os alunos vão ver o tpc ao blogue e os sumários [PLP].

Nem todos os professores usam sistemática e frequentemente os seus blogues em situação de sala de aula. Este não se afigura como uma estratégia primordial para a planificação de aulas. Entendem que

o blogue serve para poupar esse tempo de aula e, então, funciona como uma extensão e remetem as consultas que indicam aos alunos para um tempo exterior ao momento da aula. Dado que os professores se queixam de falta de tempo para cumprir os programas da disciplina de português, esta é uma estratégia de superação da falta de tempo e colocando também uma certa responsabilização nos alunos pelo estudo de forma autónoma, publicando nos blogues os materiais que permitem essa autonomia.

A partir das entrevistas realizadas, em que os participantes se pronunciaram sobre este uso, transparece a ideia de ser maioritariamente um instrumento pensado para ser usado pelos alunos, como auxiliar do estudo, num período posterior à sala de aula. Estas práticas permitem ao professor que economize tempo de aula que pode ser dedicado a outras atividades.

Por outro lado, o blogue também permite que o professor consiga garantir que os conteúdos que considera relevantes estejam disponíveis para o aluno consultar e constituir-se como apoio no seu estudo:

Eu acho que o blogue acaba por confirmar, ou seja, por não deixar escapar informação. E acho que isso é importante. Porque naturalmente, nós dizemos muitas coisas e nem sempre temos a certeza de que eles escreveram, de que eles ouviram, de que eles anotaram. E o blogue também funciona um bocadinho por aqui, eu assim tenho a certeza de que aquilo está lá, não é? Eu disse, mas para além de eu dizer, não ficou no ar, está lá. Qualquer material que apresente em aula, ou a grande maioria, é publicado no blog, a pedido dos próprios alunos [PCT].

O professor PLP explica que não recorre ao blogue em situação de sala de aula por não se sentir confortável:

Uso o blogue muito pouco, por um certo pudor. Tenho um certo pudor em publicitar o blogue e acho uma certa graça que eles surjam lá, quase sem que vão por aqui. No início do ano digo: “olhem, quero que vocês lá, vão lá de vez em quando”. Depois, em aula, não insisto [PLP].

Um dos problemas que este professor refere quanto ao recurso do blogue em sala de aula tem a ver com as dificuldades inerentes ao sinal da rede de internet nas escolas. Sendo um sinal fraco, não permite a visualização de certos documentos, como o vídeo, o que conduz a uma solução alternativa que não destabilize o ritmo da aula:

A net cá na escola não é boa. Não sendo rápida, por exemplo eu, para os filmes, sempre que tenho *sketchs* cá a mostrar ou filmes a mostrar, eu tenho em DVD, tenho sempre os filmes em DVD ou então, gravo em...sim, em MP4 ou sim para a net não pôr em perigo a projeção... [PLP].

Pelo facto de algumas escolas não possuírem condições materiais para a utilização de certas ferramentas tecnológicas, também leva a professora PNS a afirmar que não usa o blogue devido a falta de eficácia da rede:

Quando começámos a trabalhar com internet, a eficácia era ainda reduzida, os routers não tinham muita potência e aquilo ia muita vez abaixo e eu nesse aspeto sou um bocadinho impaciente, se não me servir, se a tecnologia não me servir, não serve... [PNS].

A estratégia adotada remete para usar o blogue como complemento da planificação da aula, numa perspetiva de recurso para o aluno, mais uma vez com a intenção de ser uma extensão do tempo de aula:

Habitualmente só depois de dar a aula é que projeto o blogue, para mostrar como as coisas ali estão sistematizadas, como é que eles as podem usar [PMC].

Normalmente, normalmente é fora da sala de aula, serve de suporte para quem quiser estudar, nem todos querem estudar de um... Alguns ficam satisfeitos com o que está só na sala de aula, os que querem mais do que isso aquilo é um repositório, vá digamos, de recursos, de exercícios, às vezes mostro um *powerpoint* do blogue na aula; depois, para eles voltarem a rever, uso sobretudo a pensar no tempo fora da sala de aula, projeto, às vezes, vá, que tenham uma publicação do blogue, está aqui isto, vejam, tirem, para tirar é assim, mas portanto eles usam-no, sobretudo fora da sala de aula [PAA].

Um dos aspetos que está contemplado na planificação do programa de português tem a ver com o trabalho em torno da oralidade. Assim, o professor PLP construiu uma estratégia para a avaliação do domínio oral formal que é feita através do blogue:

O oral formal é feito em gravação, seja em microfilme, seja em gravação áudio e colocado no blogue. Isso alivia muito o tempo em aula, sim, não há apresentações, eu não peço apresentações em aulas [PLP].

Numa situação completamente oposta à dos restantes participantes, que às vezes projetam os blogues, a professora PFR afirma que nunca recorre ao blogue como estratégia de ensino em situação de sala de aula:

Não acontece. Não uso [PFR].

A partir dos testemunhos destes professores se pode inferir que os blogues não são sistematicamente incluídos na planificação das aulas, funcionam como estratégia para prolongar a ligação com conteúdos lecionados nas aulas. Um dos motivos por que nem sempre se verifica a sua utilização em situação de sala de aula remete para questões técnicas relacionadas com a baixa intensidade do sinal da internet nas escolas. Independentemente dos fins preconizados pelos professores, o uso do blogue está a protagonizar a expansão virtual da sala de aula (Barbeiro, 2008).

Aprendendo a conceber e a dinamizar o blogue: *aprender como?*

Uma vez que as aprendizagens não têm limites nem fronteiras, os participantes neste estudo foram aprendendo em várias circunstâncias. Desta forma, as aprendizagens realizadas para conceber e dinamizar o blogue afiguram-se algo diversificadas, abarcando diferentes tipos de situação.

São as situações com matrizes informais e não formais que prevalecem nestas formas de aprendizagem, dado que nenhum dos participantes participou numa modalidade considerada formal para aprender a conceber e a dinamizar o seu blogue. As formas como se apropriaram das aprendizagens demonstram que cada participante desenvolveu uma determinada capacidade de aprender que remete para um certo estilo (de aprendizagem).

Assim, antes de conceber blogues vocacionados para a disciplina de português, duas participantes neste estudo afirmam que já tinham a experiência de dinamizar blogues pessoais. Segundo Raby (2004), há professores motivados a usar os blogues levados pela curiosidade ou mesmo necessidade de natureza pessoal e que, em seguida, entram na fase de utilização profissional ou pedagógica.

De qualquer forma, essas práticas permitiram experiências e adquirir conhecimentos em situações anteriores que vieram contribuir para a construção dessa ferramenta desta feita com novos objetivos e propósitos:

Eu já tinha um blogue pessoal, também é verdade! [PCT].

Já tinha alguma experiência do Lusopoemas e do outro blogue, do Alma Mater; como eu sempre escrevi poemas, foi apenas criar um blogue que vinha num caminho diferente [PFR].

Para a professora PNS, o blogue nasceu numa ação de formação em que o aprendeu a conceber. Essa aprendizagem permitiu chegar à conclusão que seria um instrumento útil para o seu desempenho como professora:

Tinha uma ação de formação para fazer, de 50 horas ou uma coisa desse género, e num dos dias o formador disse: hoje vamos aprender a fazer um blogue [PNS].

No que diz respeito ao professor PLP, depois da decisão de criar o blogue, colocou-se a pergunta sobre como a concretizar. Então, o blogue nasceu com a ajuda de um manual, ou seja, foi seguindo as instruções de um manual sobre como conceber blogues que permitiu a este professor aprender a concebê-lo:

O blogue, por exemplo, o blogue foi também com um livrinho que eu comprei que dizia como se faziam os blogues, nem sei se era uma coisa do José Magalhães ou do Pacheco Pereira, já não sei também, talvez tenha sido, porque eles foram dos primeiros a divulgar ... já não sei! Mas era um livrinho daqueles, de iniciação e, então, eu construí o blogue com esse livrinho. Fui lá, fui aprendendo por ali [PLP].

Quando as dúvidas sobre a concretização de uma determinada situação surgem, recorre-se a ajuda. Aprender com os colegas é uma das soluções de superação dos problemas e de adquirir novos conhecimentos, tal como Canário (2005) preconiza, a aprendizagem pode construir-se num quadro de interação entre pares. Os professores PCT e PLP refletem sobre essa mesma situação:

Mas como é que eu ponho aqui os *powerpoint*?” E então perguntei a um colega que, que entende imenso de informática, veja lá eu sou tão rural, não é? que me virei para ele e disse-lhe que não sabia colocar os documentos em *powerpoint* no blogue. E ele explicou-me como é que aquilo se fazia [PCT].

A única vez que tive uma ajuda exterior, foi de um colega de Geografia, ainda sei o nome dele, P..., P..., salvo erro, de Geografia, porque eu fiquei bloqueado com uma coisa no blogue que me estava a correr mal, que era uma linha, eu percebi depois o que era, ele explicou-me e, então, eu vi que ele tinha um blogue também e eu enchi-me de coragem e escrevi-lhe para o mail. E ele lá me resolveu o problema, disse o que era, pronto, foi a única ajuda que eu tive [PLP].

Na verdade, as estratégias de compensação ocorrem sempre que cada indivíduo conta com a colaboração de outras pessoas para a resolução de desafios profissionais que exigem o domínio de determinadas competências. As estratégias de compensação estão associadas a um pedido de apoio a pessoas pertencentes à sua rede de relações (Cavaco, 2002).

Para Canário (2005), a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio. A articulação entre a informação que detém e a experiência assume uma função primordial, o que significa considerar cada sujeito como o principal recurso no seu processo de aprendizagem. Na linha desse trabalho que os sujeitos vão realizando, ir aprendendo sozinho a dinamizar o blogue é uma realidade que os professores vão explicitando:

Sozinha, sozinha. Pouco a pouco, aí fui eu [PMC].

Já e, portanto, já sabia como é que os blogues funcionavam, embora eu costume dizer que sou muito rural nestas coisas, enfim fui descobrindo... Lembro-me que, por exemplo, ao princípio eu acabava por pôr muito texto corrido, ainda nem tinha, ainda nem tinha percebido que existia lá uma tecla que podia cortar o texto e aparecia mensagem “ler mais”, pronto. E depois lá percebi que isso existia e percebi que se aparecesse assim um texto enorme não ficava minimamente apelativo, era preferível cortar, depois aprendi a utilizar o slide share, não sabia que aquilo existia, porque eu queria pôr lá os meus *powerpoint* e não conseguia pôr [PCT].

O professor PAA afirma ser autodidata, ou seja, verbaliza a sua capacidade para aprender sozinho. Para Theil (1998), o sujeito autodidata aprende sem ter necessidade de ser ensinado e age num registo de autonomia:

Fui autodidata. aprendi tudo sozinho, sempre, sobre os blogues, fiz uma formação sobre TIC, mas não foi sobre blogues, foi sobre *moodle*; a questão dos blogues foi mesmo por gosto e autodidata, aprendi tudo sozinho [PAA].

A aprendizagem em contexto de ação pressupõe uma atividade de experimentação marcada pelo processo de tentativa-erro, tal como relatam as professoras PFR e PNS:

Apreendi sozinha. Apreendi os passos principais. Vou experimentando e, às vezes, fico bem furiosa comigo sobretudo ... Estou a pensar numa coisa que eu pus sobre o Barroco que era um quadro. E primeiro que eu acertasse com o bendito do quadro, deu-me uma dor de cabeça. Muitas vezes não consigo porque as formatações do blogger não são ... Algumas coisas dão para adaptar e eu já aprendi os truques e vou tentando. Depois, quando consigo, já não mexo para não estragar aquilo. Outras vezes, quando não consigo, acabo por transformar em texto [PFR].

A aprendizagem é sobretudo de natureza intuitiva e recorrendo aos amigos, às pessoas que estão mais próximas e que saibam, e que saibam mais do que eu, ou utilizando os próprios alunos para isso [PNS].

Na verdade, neste ponto, sobre aprender a conceber e a dinamizar os blogues, as abordagens escolhidas pelos professores divergem entre si. A saber: uma das participantes teve oportunidade de frequentar uma modalidade de formação não formal em que aprendeu a conceber o blogue. Um outro participante procurou ir ao encontro de formulações teóricas e comprou um guia. Os demais participantes aprendem pela vertente das aprendizagens experienciais. Neste sentido, as aprendizagens experienciais apontam para um caminho em que as capacidades de cada participante servem para resolver as questões e os obstáculos com que se deparam através de tentativa e erro.

Perspetivas futuras sobre a conceção e dinamização dos blogues

Os projetos futuros também incluem continuar a dinamizar o blogue no que diz respeito a todos os participantes. A professora PFR vai continuar a aliar o gosto pela escrita a conteúdos que tem de lecionar e, assim, concretizar publicações que vão continuar a alimentar o seu blogue. Desta forma, alia um gosto pessoal a um objetivo profissional:

O blogue vai servir para publicar conteúdos sobre Fernando Pessoa, apontamentos que tenho desde o tempo da faculdade e coisas que gosto de escrever [PFR].

A professora PNS aponta para a questão das tecnologias se renovarem e serem substituídas muito rapidamente. Daí a sua afirmação:

Sim, vou continuar com o blogue, como já tinha dito, enquanto for uma ferramenta que me servir assim como qualquer outra tecnologia [PNS].

Para o professor PLP, o blogue vai proporcionar o aproveitamento de recursos que já estão preparados:

O blogue vai continuar a permitir usar recursos e materiais que já lá estão e vou adaptando aos alunos em cada novo ano [PLP].

Para a professora PCT também o blogue continua no seu horizonte profissional como maneira de publicar outros materiais que venha a produzir:

Sem dúvida que vou continuar com o blogue e a produzir novos materiais [PCT].

Por último, também o professor PAA afirma querer continuar a manter os seus blogues, desde que prevaleça a concretização de objetivos:

A ideia de conceção dos blogues mantém-se para mim; por isso, penso continuar nessa linha ou noutra que também me permita concretizar o mesmo tipo de objetivos [PAA].

Tendo em conta que os anos de docência vão permitir uma possível decisão de se aposentar, a professora PMC afirma que manter o blogue vai depender dessa decisão:

Dar continuidade ao blogue vai depender da decisão de quando me vou aposentar [PMC].

Com efeito, o blogue constitui-se como um projeto profissional que perdura no tempo; a ideia de manter e dar continuidade a este projeto é convicção dos vários participantes no estudo, uma vez que mantêm a sua motivação para tal.

Uso mas não abuso das tecnologias de informação e comunicação

O uso dos blogues é apenas uma das muitas vertentes dos recursos tecnológicos que hoje em dia podem ser mobilizados em contexto educativo.

Em matéria de blogues, este estudo já desenvolveu vários pontos em que se constatou que usos estão os professores de português a fazer dessa ferramenta. Então e no que diz respeito a outras ferramentas tecnológicas? Que ferramenta é que utilizam e como as utilizam em contexto de sala de aula e fora dela?

Começo este momento com o pensamento de três participantes neste estudo, na medida em que a sua visão sobre as tecnologias de informação e comunicação justifica o porquê de terem vindo a ser mobilizadas em contexto profissional. Assim, o professor PLP afirma:

Eu acho que as TIC foram preciosas! [PLP].

A professora PMC pensa que:

Na altura, em que comecei a trabalhar com as tic foi um grande entusiasmo para mim, uma grande motivação e uma diferença na maneira como encarei, foi fazer também uma coisa nova. Senti que aquilo que eu fazia estava mais aberto ao mundo [PMC].

O professor PAA sublinha que:

Eu percebia que os miúdos gostavam daquilo e que os seduzia, eu utilizei sempre as tecnologias para seduzir os alunos para a minha disciplina, porque o português, às vezes, é um bocado... só ler! [PAA].

A professora PNS sentiu a necessidade de optar pelo uso de tecnologias na sala de aula numa perspetiva de decisão própria e um exercício da sua autonomia profissional e não como algo que lhe tivesse sido imposto superiormente:

No meu caso, ela [a opção pelas tic] foi mais uma escolha pessoal do que uma imposição [PNS].

Na realidade, mobilizar a utilização das tecnologias de informação e comunicação tem um duplo fim: em contexto de sala de aula, os professores socorrem-se de múltiplos recursos e fazem com eles uma utilização com fins didáticos e pedagógicos e, fora da sala de aula, utilizam-nos para concretizar diferentes objetivos.

Tendo por referência o trabalho desenvolvido em sala de aula, são várias as situações em que as tecnologias são mobilizadas e o seu uso é efetivo. Com efeito, uma das questões que vários professores abordam tem a ver com a possibilidade de rentabilizar determinados recursos no sentido de auxiliar as aulas presenciais.

O facto de trazer toda uma série de materiais já preparados para a aula permite mais tempo livre em sala de aula e, por consequência, mais disponibilidade para os alunos:

Sim, isso depois é corrigido no quadro através de projeção e, portanto, já vem tudo feito. Isso permitiu-me ficar, também, mais disponível para os alunos e andar pela sala toda. Sim e, portanto, facilitou-me aquela ideia que eu já tinha, de que a aula é para eles estarem a escrever e a ler e eu a circular por aí [PLP].

Também a professora PNS concorda que o recurso às tecnologias permite outra dinâmica na sala de aula, o que é equivalente a poupança de tempo:

É um uso mais... que permite uma maior fluidez da aula, permite o recurso a este meio de uma forma que ocupa muito menos tempo de aula ou que não necessita de grande enquadramento [PNS].

Este professor explica como reorganizou as dinâmicas de sala de aula com recurso às tecnologias:

Tinha de ter indicações de trabalho por escrito, não podiam ser escritas no quadro; bem, eu trazia-as escrito em *handouts*, sim, isso já tem a ver um bocado com as TIC porque é o *word* que me permite, sim, ter tudo muito, sim, muito escrito. Mas depois precisava também, de corrigir e percebi que não dava, escrevendo no quadro. Portanto, é a partir daí que eu, rapidamente, arranjo um projetor e passo a trazer eu o projetor e o computador e passa a ser tudo, as correções sempre com *powerpoint*, digamos de informação, é mesmo só de correções [PLP].

Com efeito, a justificação para essa decisão de passar a usar tecnologias em sala de aula prende-se com o trabalho que pôde vir a desenvolver com os seus alunos estar pautado por uma perspetiva de segurança e, por isso, já se ter tornado de uso imprescindível. É essa a ideia que a professora PNS deixa transparecer:

A utilização do computador, a utilização do telemóvel permitiu naturalmente, vamos lá ver, permitiu se calhar ao professor P..., a mim e a felizmente, com certeza a mais uma centena de colegas, que tenham... quer dizer, segurança nos seus alunos e no seu estar dentro da sala, que isso é muito importante [PNS].

O uso das tecnologias veio permitir a alteração nos suportes que passou a utilizar; em vez do papel, este foi substituído pelas tecnologias indo ao encontro de um sentido que os alunos já tinham vindo a expressar:

Veio a alterar na medida em que estou a usar muito mais instrumentos digitais, não é? Do que se calhar usava, como eu disse há pouco, eu era a menina das fichas, portanto, era tudo no papel [PCT].

Outro aspeto relevante foi o de trazer a atualidade para a sala de aula recorrendo às tecnologias para desenvolvimento dos conteúdos; neste caso, a professora recorre ao exemplo de um conteúdo que remete para a literatura dos primórdios da história de Portugal em associação às tecnologias que remetem para a realidade tecnológica de um tempo presente:

Trata-se de, por um lado, os alunos perceberem que, tratar a poesia trovadoresca não é incompatível com a nova tecnologia, pelo contrário, eles agora podem estar na sua sala a ouvir uma versão com instrumentos autênticos de uma cantiga do séc. XII, que é uma coisa espantosa, não é? [PNS].

Outro aspeto em que se verifica que veio alterar a organização de uma aula de noventa minutos, recorrendo às tic, por causa do tempo de duração da aula e por causa do perfil dos alunos:

Isso também foi útil por outra razão! As aulas tinham passado a ser de hora e meia, eu até aí só tinha experiência de cinquenta minutos. Percebi que também tinha de haver momentos com outras tarefas. *Sketchs* com quinze minutos de filme, várias mudanças, eles estavam ... já não eram alunos que tivessem um grande tempo a escrever seguido. Percebi que as aulas tinham de estar assim divididas em muitas tarefas e o projetor era útil para isso. Permitia gravações pelo meio, permitia *sketchs* ou *vídeos*, não é? Coisas pequenas, essa diversidade ficou muito dependente do projetor e, portanto, do computador também. Por outro lado, o *powerpoint*, para mim, está sempre ligado, ainda hoje, digamos que funciona como o guião da aula, não é que eu use muito, mas funciona como cácula [PLP].

O recurso às tecnologias veio também permitir o diálogo interdisciplinar, mais concretamente veio permitir que a disciplina de português estabeleça uma relação de interdisciplinaridade com outras linguagens, nomeadamente as que vão ao encontro dos *currícula* dos alunos.

Em termos de sala de aula, além de projetar o blogue, outras situações em que também tenho de recorrer às tecnologias tem a ver com projeção de filmes, de documentários. E também quando eles fazem trabalhos que são apresentados oralmente. Normalmente, a alguns destes alunos, eu peço que façam um pequeno *powerpoint*, ou um desenho, ou uma fotografia. Qualquer coisa de artístico para servir de suporte visual. Porque eu penso que isto deve dialogar com as artes [PMC].

Para o professor PLP, a didática do português, na vertente do ensino da gramática, é suportada com recurso a meios audiovisuais:

Cá em aula, utilizo, não é bem da net, sobretudo DVD, utilizo muitos *sketchs*, aqueles *sktechs* do Gato Fedorento, dos Monty Python, desse, dos vários humoristas todos, utilizo muito com a gramática, eu quase não dou conteúdos de gramática que não seja a partir de um *sketch* e dá bem. As coisas de linguística dão bem para fazer a partir de *sketch* [PLP].

Também o professor PAA passou a diversificar o uso de recursos tecnológicos em contexto de sala de aula:

Uso outro tipo de recursos vá, digamos, sobretudo os *vídeos*, a escola virtual, os exercícios interativos, na sala de aula é mais isso que utilizo [PAA].

O professor PLP exemplifica, mais uma vez, como se pode recorrer às tecnologias na implementação de uma estratégia peculiar em sala de aula, para concretizar a escolha dos alunos que vão responder:

Há um site que é para escolha de números aleatórios que eu uso bastante porque quando temos que escolher, quem vai ... quero ouvir uma resposta das que estiveram a escrever, só quero ouvir uma, então fazemos à sorte, tenho lá um site de números aleatórios, (risos). É o que eu uso mais, se calhar, é o site que usamos mais cá. É, é, é interessante, para escolher o aluno e eles acham muita graça a isso (risos) [PLP].

Atualmente, além do manual da disciplina na sua versão em papel, há a hipótese de recorrer ao manual digital como alternativa. Este é um recurso que também já começa a ser usado pela professora PCT:

Estou a dar assim pequeninos passos, de vez em quando vou lá. Vou lá muito quando existe algum recurso áudio/vídeo que quero passar. Normalmente não projeto pura e simplesmente a página do manual, não é? Se acedo à escola virtual para ir buscar o manual é neste sentido, porque há um vídeo e eu quero passar o vídeo, lá está, porque quando se trata do texto, eu própria transcrevo o texto para um PowerPoint e faço a leitura ativa com eles, e à medida que vamos descobrindo as coisas no texto, vou clicando e vai aparecendo a informação [PCT].

Apesar da controvérsia sobre o uso do telemóvel pelos alunos, em contexto de sala de aula, alguns professores autorizam-no. Permitir que este equipamento seja usado pelos alunos no decorrer das aulas serve para esclarecer dúvidas de vocabulário. A sua utilização, de acordo com as palavras da professora PNS, decorre com bom uso, o que torna o telemóvel como mais um instrumento tecnológico ao serviço da disciplina de português. Assim,

Este ano até veio um colega de fora para o nosso departamento e quando nós estávamos a falar justamente por causa do dicionário, não é? Já têm todos dicionário? Tira o dicionário! Quando eu digo: “Tira o dicionário!” Eles já sabem o que é, não é? Vai ver ao dicionário, pronto, eles põem a mão ao bolso, vai ver no dicionário, ou seja, no telemóvel, escrevem a palavra e vai para o bolso outra vez [PNS].

Às vezes, consultam para saber o trabalho que fizeram, se já lá está, sim, vão ver pelo telemóvel [PLP].

O professor PAA introduziu outras atividades na sala de aula recorrendo a aplicações no telemóvel:

Este ano experimentei fazer, este ano experimentei fazer uns questionários interativos, projetar a pergunta e depois no telemóvel aparece só dividido em 4, 4 cores, eles carregam na cor, que corresponde a uma resposta verdadeira [PAA].

A professora PNS chega mesmo a promover o uso do telemóvel para fins pedagógicos pelo caminho da reflexão:

Estou a lembrar-me, por exemplo, às vezes até surgem de necessidades, por exemplo, a questão da reportagem, com o telemóvel é um encanto, não é? Permite aos jovens ouvir pessoas, fazer pequenas entrevistas, fazer pequenos filmes e por exemplo, aprendendo com a publicidade, não é? Ser capaz de num minuto, ou minuto e meio, dizer alguma coisa muito relevante sobre um tema relevante de uma forma eficaz, com um telemóvel, que está no bolso, quer dizer, com um meio extremamente prático, cómodo, claro, e que pode levá-los a refletir justamente [PNS].

Já a professora PFR recorre ao uso do telemóvel como forma de comunicação com os alunos, explorando a vertente escrita:

Peço a todos não só o mail, como também o número de telemóvel para comunicar quando vou faltar. Até o telemóvel com as mensagens e aí há uma boa utilização [PFR].

A dinâmica de uma aula permitiu sofrer alterações por razão do uso de tecnologias. O uso de tecnologias veio permitir diversificar as atividades que estão a decorrer em sala de aula e imprimir novas dinâmicas:

E engraçado, hoje em dia, a aula é justaposta, já é sobreposta. Eu sinto que hoje em dia, isto agora anda, acontece sempre, eles estão a acabar uma tarefa de redação, alguns e outros já estão a ver o filme e dá-me jeito ter uns a acabar a redação e os que já acabaram a redação, estarem já a olhar para o écran onde está a decorrer o filme sobre o que se vai depois fazer a seguir, uma ficha qualquer. Há, digamos, uma, eles já fazem muitas coisas ao mesmo tempo. Há uma certa dinâmica de aula, e não, e não, não há tempos vagos. Se eu tivesse facilidade em gerir o ambiente em aula, talvez isso não fosse necessário, mas para mim é muito necessário. Estamos sempre ocupados, isso é-me possibilitado pelas TIC, de certa maneira, pelo projetor e pelo computador [PLP].

A razão de usar o computador e o vídeo projetor liga-se a determinada estratégia de didática, nomeadamente para o desenvolvimento das questões de gramática. É esse o uso que a professora PMC faz invocando também a interdisciplinaridade:

Para projeção de filmes, de documentários. E também quando eles fazem trabalhos que são apresentados oralmente. Normalmente alguns destes eu peço que façam um pequeno *powerpoint*, ou um desenho, ou uma fotografia. Qualquer coisa de artístico para servir de suporte visual. Porque eu penso que isto deve dialogar com as artes. E aqui mais do que em outro lugar qualquer [PMC].

Na opinião da professora PNS, uma das estratégias mais utilizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, passa pela projeção de documentos. Por esse motivo, os equipamentos de uso mais habitual começaram a ser o computador e o projetor de vídeo:

Eu creio da experiência da minha escola e das escolas que conheço, o uso mais comum ainda é o de projetar, não é? Portanto, usar o *data show*, ver o filme, ver o *powerpoint* que se preparou, portanto eu penso que esse ainda é o uso mais comum [PNS].

Numa outra vertente, agora fora da sala de aula, os professores continuam a usar recursos que decorrem de meios tecnológicos ao seu dispor. Assim, o uso do correio eletrónico veio reforçar as formas de comunicação, nalguns casos como prolongamento da sala de aula:

Como forma de comunicação e também, sim, entre os alunos, sim, eu lembro-me que já tinha começado a ser normal usar o mail com os alunos [PLP].

O uso do correio eletrónico também permite o prolongamento da comunicação entre os professores e os seus pares e com os alunos, nomeadamente em questões relacionadas com a concretização de tarefas:

As redações enviadas pelo mail, os trabalhos enviados em anexo, sim, sim, eu a responder, nem tanto dúvidas; realmente em Português não, não há, não há muita circunstância de dúvida que se tira, mas também, de vez em quando, é sobretudo a redação que se envia. Por exemplo, cada vez mais, as redações que são manuscritas eu recolho cá, mas todos os trabalhos que é por computador, sim, eles preferem enviar para mim, sou eu que imprimo, sim, em vez de me darem em papel, também é uma preguiça deles. Mas, a verdade, enfim, não me desagrada, eles enviarem-me o trabalho, depois imprimir, entrego depois em papel corrigido, eles às vezes reformulam em papel [PLP].

O correio eletrónico auxilia a enviar documentos relacionados com a avaliação e o esclarecimento de dúvidas:

Já tinha começado a ser normal eu conversar, quer dizer, tirar dúvidas através do mail com os alunos. O mail é útil também como suporte das tais tarefas de microfilme ou de gravação, em que eu depois, acabei por apostar bastante, porque corresponde à parte da oralidade no Português [PLP].

Com as turmas da noite, os alunos das turmas de EFA enviam os trabalhos por mail e eu corrijo, devolvo e eles imprimem. As fichas aos alunos das turmas EFA envio sempre por mail porque nem todos podem vir às aulas por causa do trabalho por turnos. Peço a todos não só o mail, como também o número de telemóvel para comunicar quando vou faltar. Nesse aspeto, o mail tem essa utilidade. Depois ajudo-os a pôr as atividades por ordem e aí o mail tem mais essa utilidade [PFR].

Mas o correio eletrónico também permite poupar tempo e esforços no que diz respeito a trabalho a nível de escola, nomeadamente no que diz respeito à realização de reuniões:

Usamos muito o mail em vez quase das reuniões, às vezes até, não é? [PAA].

A professora PMC retrata a situação do correio eletrónico continuar reservado à comunicação entre professores:

O correio eletrónico é partilhado só por colegas. É só mesmo comunicação professor-professor e também com os órgãos de gestão e com as hierarquias intermédias [PMC].

A situação das comunicações entre professores ser feito através do correio eletrónico é também invocada pela professora PNS:

A comunicação entre colegas, passa muito pelo correio eletrónico, pelo institucional, sim, passa, pelo correio eletrónico, o institucional, pronto, ainda não cobre 100% das pessoas uma vez que, inicialmente houve alguns problemas com os números, etc, mas tem vindo a melhorar, mas as nossas comunicações são sobretudo eletrónicas, até porque a escola neste momento está com uma dimensão tal, que nós passamos (riso) às vezes dias sem nos vermos, não é? [PNS].

A comunicação é feita por correio eletrónico, mas não o institucional, isto é, o endereço profissional criado pela própria escola. Alguns professores continuam a usar os endereços pessoais:

O institucional não. Usamos muito mail, mas (risos), a escola tem tido muita dificuldade em impor o correio institucional. Já passou por uma data de ... já houve o correio institucional da Escola Secundária J. G. F., depois o mail institucional do Agrupamento, depois o novo do Agrupamento, depois (risos), depois as TIC, cá na escola, estão sempre a mudar de, e depois as pessoas nunca se adaptam. Por exemplo, no caso do mail, agora foi-nos dado outro, as pessoas usam é o próprio mail, o pessoal. As coisas da escola, seguem o caminho normal. Pois, é curioso, porque há escolas que já têm, impõem mesmo, não é? Mas acaba por ser uma forma muito prática de comunicarmos e até pouparmos algum tempo. Houve um momento em que parecia que ia ser assim, mas depois esse momento coincidiu com o agrupamento, tiveram novamente, essas alterações todas [PLP].

Recorrer a outras aplicações informáticas para o cumprimento de tarefas obrigatórias por parte do professor, nomeadamente o registo do sumário em cada aula, também já é possível:

Neste momento, fazemos já tudo com o computador, desde os sumários, lançamento de notas, até uma base de dados que tem o formulário para justificar a falta, a esse nível estamos a cento e dois por cento. Torna-se prático, por exemplo, com este novo programa ... eu odeio escrever sumários, eu

acabaria com os sumários num instante, então em turmas agitadas. Só escrevo os sumários uma semana antes das reuniões porque tenho tudo anotado e neste momento posso fazer isso em casa [PFR].

A preocupação com que se usa tecnologias na escolha dos objetivos a alcançar e preocupação em usar eficazmente as tic fica expressa nas palavras da professora PNS:

E, portanto, a utilização em contexto de sala de aula é sempre uma atualização com um fito muito específico, não é? Ou coloca, ou coloca o filme, ou ouve o filme porque tem de sintonizar as ideias, ou tem por exemplo, o filmezinho sobre a biografia de Camões, filme, sempre coisas que não excedam os 4 minutos, 5 minutos, os 6, exatamente, para que a atenção e a concentração sejam máximas [PNS].

O professor PAA invoca ainda as vantagens/benefícios que o trabalho em rede pode trazer para o quotidiano de trabalho de um docente:

Eu acho que a tecnologia permite-nos trabalhar em rede. Permite ser mais fácil e mais rápido haver comunicação e trocar documentos, seja o que for que seja necessário para a escola. No entanto, eu acho que devíamos ir um bocadinho mais longe! Porque se eu estou a fazer, a escrever, tecnologicamente, tecnicamente é possível estarem 4 ou 5 pessoas a trabalhar no mesmo documento ao mesmo tempo e cada uma no seu sítio e as pessoas ainda continuam a fazer 100 km e 200 km para ir para uma escola para escrever uma ata, quando podiam estar cada uma fora da escola a fazer a ata na mesma, ou seja, onde é que eu quero chegar com isto? Eu acho que as tecnologias neste aspeto estão a ser subaproveitadas aí [PAA].

Mais um dos aspetos positivos de estar em rede, concretamente através das redes sociais, é que estes grupos ajudam os vários intervenientes a esclarecer dúvidas do campo profissional.

Sobretudo no *facebook* há vários grupos de professores de português de Timor-Leste, recebo imensos convites para já aderir a esses grupos, e normalmente adiro sem problema nenhum, porque acho que só me traz benefícios, a mim e a outras pessoas, enriquece-se, é um enriquecimento mútuo, eu lembro-me que há um grupo no *facebook* que só de tirar dúvidas de gramática, se não houvesse a era digital, possivelmente eu ia consultar uma gramática e ficava com a minha perspetiva das coisas, ou com a minha interpretação daquilo que está na gramática, ouvindo outras pessoas, ou lendo a opinião de outras pessoas, neste caso, se calhar eu até posso pensar a coisa de outra maneira, não é? Quanto mais cabeças pensarem sobre o assunto, melhor, mais esclarecidos ficamos nós todos e o facto de haver a era digital e as pessoas se congregarem num grupo e desenvolver esta identidade, ajuda também de certo modo ajudar a desenvolver as pessoas profissionalmente, até para tirar dúvidas... Esse grupo das dúvidas de gramática, achei fantástico e é muito útil, porque às vezes, porque às vezes nós vemos a coisa de uma maneira e há pessoas que vêm aquilo de outra maneira e se calhar até é capaz de ter razão, e isso é bom, termos diferentes perspetivas e isso é bom... [PAA].

As tic também traduzem facilidades na comunicação e introduzem comodidade:

Comodidade, rapidez, não tenho que ir à escola para saber se estou convocado ou se não estou convocado, mas é sobretudo uma questão de comodidade, rapidez, e de ser mais fácil até para as pessoas comunicarem [PAA].

Ao contrário daquilo que pensa o professor PAA, a professora PMC mostra a sua resistência a aderir às redes sociais pelo tempo que tomam:

Acho que esta coisa dos blogues, por exemplo, acho que é um bom transmissor de conhecimento e até podia resultar num diálogo interessante entre professor e alunos, numa coisa bastante interativa, que hoje em dia foi substituída pelo *facebook*. Há muitos alunos, turmas, que formam os seus grupos no *facebook*. Eu uma vez ainda me lembrei de fazer um grupinho de eu e os meus alunos no *facebook*

mas depois nem sequer o fiz porque depois percebi logo “eu depois não saio de lá”, e então vale mais nem sequer ensaiar, não vale a pena [PMC].

Também o professor PLP nunca quis começar a utilizar as redes sociais:

Só quero dizer que nunca utilizei nada de redes sociais, não, não tenho, não entro em nenhuma rede, lembro-me que houve um colega, o tal colega Aquiles que era do CRE, que ainda me sugeriu que eu abrisse uma página, mas não, não, nunca fui por aí. Também nunca aproveitei a escrita partilhada, podia ser, parece-me que isso podia ser um tema para Português, aqueles mecanismos que há também no próprio Google, não é? [PLP].

Para alguns professores, a reflexão sobre o uso das tecnologias é que não alterou a forma de ensinar. Com efeito, os recursos tradicionais de sala de aula continuam a ser mobilizados de forma quotidiana e o recurso às tecnologias surge de uma forma que se vai associando a essas formas mais habituais constituindo-se como alternativas. Esta é a visão que a professora PMC transmite:

Não faço uso diário das tecnologias. Penso que não veio alterar a minha maneira de ensinar. Mas, de vez em quando, há esse enriquecimento. Nesse aspeto, penso que enriquece, que pelo menos dá-nos alternativas. Mas não abuso das tecnologias, não [PMC].

Por outro lado, o professor PAA considera que os recursos ainda não estão a ser suficientemente aproveitados e que as tecnologias ainda não chegaram em número suficiente à sala de aula:

Acho que devia haver mais tic na aula de Português. Porque os recursos são imensos... Todo este mar, este oceano de recursos que há na internet está a ser subaproveitado [PAA].

Pelas palavras da professora PNS percebe-se que também não considera que as tecnologias tenham vindo a alterar fortemente as suas ideias sobre o ensino. Considera, sobretudo, que as tecnologias são meios ao dispor da disciplina de português e que é função do professor usá-las no sentido de serem explicadas e fazerem sentido nas práticas quotidianas.

Eu diria que a conceção que tenho de ensino, nas suas grandes linhas, não se alterou no essencial, aquilo que se alterou foram os meios que disponho para eu pôr em prática aquilo que eu acho importante, e aquilo que eu acho que é importante, é muito simples e muito pouquinho também, é que o aluno perceba o que está a fazer dentro daquela sala e dentro daquela disciplina, que veja uma relação de sentido entre aquelas aprendizagens, e a sua presença ali, não é? Enquanto estudante, enquanto pessoa, enquanto leitor, enquanto pessoa que escreve, enquanto pessoa que pensa, que ele perceba uma relação entre aquilo que aprende e a pessoa que ele é, o estudante que ele é, portanto, isso é uma preocupação, que a tecnologia faça sentido... [PNS].

Também a visão do professor PLP aponta para considerar as tecnologias como instrumentos:

Bem vistas as coisas, as TIC são mero instrumento, são assim tão relevantes, embora me seja, quer dizer, sinto que é muito útil pelas razões que eu disse há pouco, por poder usar o escrito, sem estar a escrever, os filmes, os *sketchs*. Tudo isso é muito útil para mim [PLP].

Tendo surgido nas escolas portuguesas há já alguns anos, as vantagens pelo uso do *moodle* não reúne consensos entre estes professores que dinamizam blogues. O professor PAA considera que é uma boa forma de comunicação na escola:

Até, por exemplo, faz-se tudo pelo correio eletrónico, até convocatórias, quer dizer não é bem pelo correio eletrónico, é por correio eletrónico, mas passa tudo pelo *moodle*, as convocatórias, as atas, é tudo pelo *moodle* e nós ao (...) mesmo o diretor quando quer fazer alguma informação coloca no, e depois no *moodle* é que replica para os e-mails de cada um e nós comunicamos bastante, bastante pelo *mail* e é tudo digital ali naquela escola. As vantagens são a comodidade, rapidez, não tenho que ir à escola para saber se estou convocado ou se não estou convocado, mas é sobretudo uma questão de comodidade, rapidez, e de ser mais fácil até as pessoas de comunicarem, eu posso telefonar, a pessoa pode não estar em casa, ou não atender o telemóvel [PAA].

Pelo contrário, a professora PNS considera que o uso do *moodle* se torna menos prático por causa das palavras passe:

O próprio facto de o *moodle* exigir entrar com a palavra-passe e etc, etc, etc... Alguns cachopos, e diria hoje para alguns professores, já é tempo demais, portanto, há colegas que usam o *moodle*, sobretudo o *moodle*, há colegas que usam os e-mails da turma, portanto, para mandar trabalhos, receber trabalhos e etc [PNS].

Outro motivo que aponta para o *moodle* não ter sido tão rentabilizado é o baixo sinal de receção da *internet*, o que significa que deixou de ser utilizado:

E também teve a ver com uma parte prática, é que realmente quando apareceu aqui na escola o *moodle*, quando começámos a trabalhar com o *moodle*, a eficácia era ainda reduzida, os routers não tinham muita potência e aquilo ia muita vez abaixo [PNS].

O professor PLP encontrou uma forma prática de rentabilizar o uso do *moodle*:

Mesmo no *moodle*, quando trabalhei com o *moodle*, eram testes, era sobretudo para testagens, em casa, de treino, eles faziam, eu fazia aqueles questionários, isso era muito útil, era muito útil para ver logo, aquilo ficar logo peneirado, entrar logo nas nossas grelhas, sem ter trabalho nenhum de correção, não é? [PLP].

Paralelamente ao trabalho que especificamente é destinado à sala de aula, no que diz respeito ao trabalho individual do professor, o uso das tecnologias de informação e de comunicação, mais precisamente com o uso da *internet* é afirmado pelos professores como importante para a preparação das referidas aulas. Neste campo, os professores intervenientes neste estudo referem diferentes situações em que recorrem ao uso de tecnologias. Assim, para a professora PCT, é importante continuar a pesquisar conteúdos:

Vou à net constantemente procurar novos recursos. Hoje em dia, há tantos materiais publicados *online* que são uma grande ajuda para a preparação das aulas, sobretudo quando surge uma mudança nos programas ou um novo nível de ensino [PCT].

Para a preparação das aulas, os blogues também se afiguram importantes:

Procuro com frequência saber o que andam a preparar outros colegas de português, sobretudo através da consulta de outros blogues. Os blogues acabam por espelhar o trabalho do professor e revelam-se uma boa ajuda [PAA].

Vou sempre consultando outros blogues. Há sempre outras perspetivas possíveis de utilizar para lecionar os conteúdos. Isso é interessante para mim e renova-me [PFR].

Para a revisão de conteúdos já preparados, as pesquisas na *internet* revelam-se úteis:

Tenho muitos recursos já preparados que vou usando à medida que leciono os conteúdos, mas faço adaptações ao perfil dos alunos. Para isso faço sempre pesquisas prévias na net [PNS].

Para a preparação das aulas parto sempre do manual. Depois é que procuro outros recursos e outras estratégias, através da internet. Também recorro aos conteúdos que são disponibilizados *online* pelas editoras [PMC].

O blogue, como repositório de conteúdos, é a estratégia inicial para o professor PLP, antes de preparar novos materiais a partir da internet:

Como tenho as publicações mais antigas bloqueadas [no blogue], em cada novo ano, procuro primeiro ver o que fiz anteriormente e tento aproveitar. Só depois é que faço pesquisas, só se precisar [PLP].

Em tempo de reflexão, os professores questionam a relação entre as tecnologias e o desenvolvimento do seu trabalho. Duas professoras concluem que embora as tic tenham sido facilitadoras de alguns aspetos do seu quotidiano profissional, também representam mais tempo de trabalho para o professor:

Em primeiro lugar, nós encaramos, ou encarámos as tecnologias como um facilitar de trabalho, porque não precisávamos de estar na escola para escrever um e-mail, para comunicar. E não nos apercebemos que realmente quando chegamos a casa, isso acaba por nos tirar o tempo. E acho que realmente acabámos, com algumas exceções também, que felizmente existem, nos tornámos um pouco escravos dessas tecnologias. Porque não conseguimos sempre desligarmos. Isso acho que foi uma ilusão em termos de facilitar o trabalho, não facilitou, acho que nos sobrecarregou muito mais se não lhes conseguimos dar um bom uso [PMC].

Isto veio trazer um acréscimo de trabalho, não vale a pena brincarmos, não é? Portanto, dá gosto, é interessante, é bonito, mas consome horas [PNS].

A (não) formação para o uso das tecnologias

A questão da formação apresenta-se, neste estudo, como mais uma questão pertinente. Se por um lado, os participantes entendem que a formação para o uso esclarecido e cabal das tecnologias é importante, por outro, declaram que não tem havido formação promovida pela via institucional suficiente para essa aprendizagem acontecer embora, diversas vezes, essa vontade e interesse se manifeste.

Não obstante, este participante no estudo verbaliza de uma forma muito objetiva o que pensa no que diz respeito à formação para o uso das tecnologias.

As tecnologias têm muito mais possibilidades que as pessoas não estão a aproveitar, se calhar a culpa, não sei se há culpa, se calhar o ministério tem alguma, devia ter algum papel nisto, porque não é só colocar as tecnologias na sala de aula e agora desenrasquem-se! Não! Era colocar as tecnologias sim, mas ensinar as pessoas a lidar com elas, ou seja, formação [PAA].

As aprendizagens para o uso das tecnologias que podiam acontecer através da formação, por via das ações de formação previstas no estatuto da carreira docente, sendo vinte e cinco horas obrigatórias

por ano, tem sido frequentemente questionada, uma vez que essa formação não está a ser dinamizada pelos centros de formação.

A minha formação em TIC é nenhuma. Quase não terei frequentado nenhuma formação não formal. Em oitenta e cinco, uma das poucas ações que eu me lembro de ter frequentado foi ainda com aquelas cassetes e com aqueles X – Spectrum. Depois em dois mil e oito, a única outra ação que eu me lembro de ter frequentado, portanto já muito depois, uma coisa de *moodle*, umas sessões de *moodle* pelo colega de TIC cá da escola que foram úteis, embora eu sentisse que era mais útil eu próprio investigar e com o manual. E realmente, não tive mais nenhuma ação de TIC [PLP].

Também a professora PNS afirma ter tido a possibilidade de frequentar uma ação de formação ministrada no ensino superior. Dado que queria começar a usar alguns meios tecnológicos, a professora PNS sentiu necessidade de frequentar formação:

A esse nível depois senti então a necessidade de aprofundar, fiz no Técnico, no Instituto Superior Técnico, eles a determinada altura, começaram, felizmente, as universidades precisaram de dinheiro e foi excelente, porque começaram a dar formação capaz e, portanto, fiz no Instituto Superior Técnico uma formação, muito ainda ao princípio de como lidar, como fazer as coisas e pronto... Com um bocadinho de programação, ali mesmo... Ainda um bocadinho rudimentar, mas era a HTML, e portanto, o que me permite hoje quando aquilo não está a fazer parágrafo ir lá e fazer parágrafo, e pouco mais... Mas pronto! Um bocadinho de programação, percebermos minimamente como é que se gere a informação, como é que ela é gerada na *net*, como é que se pode procurar, como é que se pode criar, pronto, foi muito ao princípio e portanto foi esta formação que era já para criar produtos de aula, não é? Como criar produtos, como usar didaticamente os meios que a *net* beneficia [PNS].

Outros participantes no estudo afirmam que não têm formação específica para o uso das tecnologias que podem usar numa perspetiva didática ou pedagógica.

Nunca fiz ação de formação nenhuma acerca das novas tecnologias [PCT].

Eu não fiz formação no âmbito das tic. Só fiz duas manhãs nessa coisa dos quadros interativos, não fiz mais nada [PMC].

Não tenho feito porque não aparecem ações de formação gratuitas. Quando aparecem e são pagas, recuso-me a fazer [PFR].

Uma ação que era considerada interessante e que a PCT gostaria de frequentar tem um preço alto:

Houve uma vez que eu tinha muita vontade de fazer uma, que tinha a ver com a utilização, sim, das tecnologias, que eu achava superinteressante mas era paga, e era um preço assim astronómico, e eu realmente disse: “Paciência, vou descobrindo as coisas, olha faço...” [PCT].

As afirmações reproduzidas vão ao encontro da ideia defendida por Costa, Peralta e Viseu (2007) de que um grande número de professores que leciona nas escolas de terceiro ciclo e secundário não viu incluídos na sua formação conteúdos relacionados com as tic; isso, de facto, não aconteceu nem ao nível da formação inicial nem da formação contínua.

Então, coloca-se, mais uma vez, a questão: como aprendem os professores a usar as tecnologias? Alguns professores aprendem sozinhos guiados pela intuição:

Quando comecei, comecei de facto intuitivamente, a escola foi uma das primeiras escolas do país, a ter na altura o projeto minerva, era assim que se chamava, pronto, era assim que se chamava, projeto minerva e aí era perfeitamente intuitivo, eu lembro-me que um dia estava a fazer relatórios, tive sempre ligada a isso, justamente projetos da escola e isso... Precisava de fazer gráficos e não sabia fazer gráficos, portanto, fui para casa e comecei aí às 8 da noite e às 3 da manhã introduzi o meu primeiro gráfico [PNS].

São os interesses e as práticas que estão por detrás desses interesses que motivam as aprendizagens e em que se revela a autonomia do aprendente:

O *word* aprendi através da investigação, sim. Porque a minha parte de investigação era de crítica textual, era de emissão de texto, tinha que ver e trabalhava ... era a equipa, a pessoa a quem, eram problemas de edição, sim, e aí fui obrigado a saber bastante do *word* e, enfim, fui, segui desde o *wordstar* até às, aos primeiros *windows* e não sei quê. Fiz esse percurso todo, enfim. Pelo lado da investigação, é que eu aprendi o *windows* e gostei muito desse lado da tipografia, sempre investi bastante nisso [PLP].

As escolas são igualmente o lugar onde os professores aprendem com os alunos, num processo de permanente socialização profissional e construção identitária (Canário, 2005). Foi uma aluna que ensinou a professora PCT a usar a aplicação *prezi*:

E então, foi muito engraçado, porque combinámos as duas numa hora de almoço e então ela (aluna) deu-me uma formação acerca de *prezi*, e explicou-me como é que eu fazia, como é que eu não fazia, lá abri a conta com ela, e tal. E ela é que me explicou! E a partir daí, de vez em quando, quando a informação que eu quero passar não é muita, porque o *prezi* não dá para passar muita informação, então eu não domino o *prezi*, não é? Se calhar dá e eu é que não sei, mas quando tenho coisas assim mais pequeninas, acabo por fazer no *prezi*, e é engraçado porque quando apresento o *prezi*, olho sempre para ela e ela para mim (risos), há assim uma cumplicidade, porque ela sabe que eu estou a fazer aquilo, porque ela é que me ensinou, não é? E portanto, sim, tive esse exemplo [PCT].

Depois microfilmes e coisas desse tipo, às vezes são os miúdos também, às vezes pedia também aos miúdos para fazer e os miúdos faziam e eu aprendia um pouco também com eles e aprendia o suficiente para os poder ajudar e aí tive algumas ajudas de colegas, nas conversões, dos colegas que trabalham no CRE, sim [PLP].

A terminar este ponto, uma reflexão feita por um dos participantes que vai precisamente ao encontro dos propósitos deste estudo, ou seja, refletir sobre as questões que medeiam a identidade profissional docente:

Estava-me a lembrar aqui desta questão, da era digital e da identidade, estava aqui a... sobretudo as redes sociais permitem a criação de grupos, e o *twitter*, mas sobretudo o *facebook*, o facto de haver, de vivermos numa era digital, faz com que as pessoas que aderem a ela, faz com que estejam mais em contacto com outros professores da sua área, ou não, neste caso da sua área e isso no fundo contribui para o desenvolvimento dessa tal identidade. A identidade do que é ser professor, não é? A era digital eu acho que contribui e muito para isso, contribui e muito porque permite que as pessoas se encontrem, lá está, virtualmente, mas que as pessoas se encontrem, e isso aproxima as pessoas, faz com que elas se identifiquem mais com o ser professor, e com o outro que também é professor, começa a haver alguma empatia, nem que seja em termos profissionais [PAA].

Quando o professor PAA se refere a comunidades de comunicação em rede, que podem ser estabelecidas pelos professores de português, invoca um sentimento de pertença ao grupo por via dos recursos digitais; estes possíveis processos colaborativos que se estabelecem entre membros de uma

mesma comunidade, com interesses e objetivos afins, remete para práticas que, segundo a opinião expressa por este professor, estão a esboçar um novo sentido para a identidade.

Conclusões

Quando um indivíduo se sente em segurança no interior de um grupo, terá tendência para afirmar-se na sua singularidade.

(Serra, 2011)

O objetivo deste estudo centrou-se na procura de elementos que pudessem contribuir para a compreensão sobre as formas de desenvolvimento da identidade profissional dos professores de português. Ao longo do processo de investigação foram mobilizadas linhas de orientação que permitissem seguir a linha do objeto de estudo, isto é, que possibilitassem o desencadear de ideias em torno do desenvolvimento dessa identidade.

Assim, é chegado o momento de refletir sobre os dados devolvidos pela pesquisa, sendo a ideia não a de conseguir obter conclusões que conduzam a generalizações, mas somente apresentar um contributo para se refletir e pensar a problemática em questão.

A vertente empírica deste estudo distribuiu-se por três abordagens fundamentais: num primeiro momento, pondo em prática uma abordagem focalizada, concretizou-se uma aproximação aos participantes no sentido de os inquirir sobre como se tornaram professores. Em seguida, foi concretizado um estudo sobre os blogues nos seus diversos aspetos (de conceção e de conteúdo), o que implicou uma abordagem mais generalizada. Por último, enveredando de novo por uma abordagem mais focalizada, retomou-se o pensamento destes professores sobre as práticas profissionais que desenvolvem suportadas pelo uso dos blogues e, consequentemente, perceber que características da sua identidade profissional se foram desenvolvendo.

Assim, as reflexões que agora se apresentam subscrevem as linhas orientadoras do trabalho empírico, na fase de análise dos blogues e da realização das entrevistas, com a finalidade de fazer emergir as considerações dos professores participantes sobre os temas em discussão que se concretizaram na formulação de uma questão de partida e em três questões orientadoras.

Deste modo, a primeira parte do estudo, intitulada tornar-se professor de português, permite concluir que o professor começa a construir uma determinada imagem da profissão, em fases muito precoces que antecedem o início da vida profissional, e que são determinantes para as escolhas que circunscrevem a escolha da vida profissional.

Escolher ser professor liga-se às motivações que tiveram origem, por vezes, nos bancos da escola, onde começaram a perceber que o seu olhar para alguns professores se iria revestir de memórias, de vivências e de influências. Na verdade, a escola permanece num lugar de capital importância nos percursos destes professores: de um tempo que já passou, recordam os momentos marcantes e no

presente relatam aquelas que são as suas vivências atuais e modos de ser e de estar na docência. As memórias guardadas de alguns dos seus professores ficaram marcadas pelo facto de serem exigentes ou motivadores, bons comunicadores que tornaram as suas aulas marcantes e, por isso, inesquecíveis. E é nessa perspetiva que alguns professores que participaram neste estudo confessam que enveredar pela docência se deveu à influência de alguns dos seus professores e, para alguns deles, um gosto manifestado desde a infância e também influenciados por familiares próximos.

Sentir vocação para o ensino foi um sentir comum a alguns dos professores entrevistados. A propósito da vocação para o ensino, defende Hansen (1999, citado em Day, 2004) que quando um professor sente esse sentido de vocação terá tendência para desempenhar a sua função com mais plenitude do que outro professor que veja a profissão apenas como um emprego.

Quando questionados sobre o que é ser professor de português atualmente, as respostas apontaram para as representações ou imagens que têm acerca da docência de português e imagens de si mesmos como docentes. Nesse sentido, as respostas apontam inequivocamente para uma associação às competências de literacia, com os professores participantes neste estudo a referir-se à importância da escrita e da leitura e a entender-se como guardiões do património literário da língua portuguesa. Ainda em relação ao presente profissional, os professores expressam a ideia de que, na atualidade, a profissão está muito exigente e que necessitam de despende muito tempo para o desempenho completo das suas funções. Outra representação relevante sobre o professor de português remete para a ideia de outrora ser entendido como um transmissor de conhecimentos, imagem que com o decorrer do tempo consideram que se tem vindo a alterar.

No que diz respeito precisamente a essa imagem que transmitem de si próprios como docentes, descrevem-se como individualistas, isto é, que preferem trabalhar sozinhos, como professores que dão relevância às competências de literacia e ainda como professores que aderiram ao uso das tecnologias. Consideram que são precisamente algumas ferramentas tecnológicas que atualmente ajudam a conciliar a extensão dos programas da disciplina com a exiguidade do tempo para os executar.

Do ponto de vista socioprofissional, no que concerne experiências, momentos e pessoas significativas das suas trajetórias profissionais, os professores entrevistados destacam os alunos que são, na verdade para si, aqueles que consideram ser os elementos mais importantes no que diz respeito a processos relacionais ao longo do percurso profissional. Alguns episódios profissionais significativos também se interligam aos alunos, nomeadamente no que respeita os resultados escolares. A seguir, são nomeados os colegas de profissão com quem se estabeleceram relações ligadas essencialmente à formação pedagógica. Como construção dinâmica e interativo, a identidade profissional socorre-se dos

processos de socialização profissional e das interações que permanentemente se registam nos contextos de trabalho (Dubar, 1997). Na verdade, o processo de desenvolvimento da identidade profissional tem nas práticas de socialização diárias um lugar de relevância com uma moldura de interligações entre diferentes elementos que se pauta por registos de informalidade.

Quando convidados a refletir sobre as atuais condições em que se concretiza o seu trabalho, estes professores são unânimes em considerar que as exigências se têm acentuado nos últimos anos, em que o professor tem sido chamado a desempenhar múltiplos papéis e com a atribuição de funções que consideram não lhes ser inerentes.

Relativamente a voltar a optar pela docência, apesar das circunstâncias vividas, cinco professores afirmaram que voltariam a escolher ser professor. Apenas uma professora revela que, face às reais condições atuais de trabalho, não voltaria a optar pela docência justificando que tentaria enveredar por outra via profissional. Quanto a perspetivas futuras, as respostas dos participantes ou apontam para se manterem no exercício da docência ou para anteciparem uma situação de reforma.

Com efeito, os professores que colaboraram neste estudo mostraram-se muito motivados e confiantes no que diz respeito ao trabalho desenvolvido enquanto professores de português. A motivação afigurou-se como uma questão primordial para os professores no que diz respeito não só à motivação inicial que presidiu à escolha da profissão, mas também à motivação que envolve o desenrolar da atividade profissional ao longo do tempo. A motivação afigura-se mesmo como um aspeto central à própria identidade do professor não só inicialmente, mas também ao longo da trajetória profissional naqueles elementos que se vêm a constituir como projetos profissionais. A motivação explica o porquê de um determinado projeto se constituir, ter continuidade e persistir porque é essa motivação que determina as opções que se elegem.

Na verdade, as escolhas fazem parte de um processo de conhecimento de cada professor, à procura de quem quer ser, perante o modo como se quer fazer. No desenvolvimento dessa construção de ser professor de português, em determinado momento das suas trajetórias profissionais, surgem os blogues com todas as dinâmicas que encerram.

Para os professores participantes neste estudo, os blogues afiguram-se como um projeto em que investiram por razões que indiscutivelmente se relacionam com os alunos e se projetam nos alunos. Mas esta é uma questão que resulta numa bipolaridade: se, por um lado, a sua conceção foi motivada pelos alunos, por outro lado, os seus efeitos também acabam por se refletir nos professores, observado através do trabalho e dos saberes que desenvolvem e das competências que se renovam. Esse conhecimento, de acordo com Dubar (1997), consiste na incorporação e saberes especializados –

denominados saberes profissionais – que constituem saberes de um novo género, construídos por referência a um campo especializado de atividades.

Desta forma, ao proceder à análise aos blogues ressaltam algumas ideias fundamentais. A primeira prende-se com os aspetos de conceção em que os professores mobilizaram alguns conhecimentos técnicos socorrendo-se de algumas configurações predefinidas pelos domínios de alojamento, em que se depreende o desenvolvimento das aprendizagens realizadas na conceção e dinamização dos blogues, bem como o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho *online*, num caminho que foi sobretudo percorrido de forma autodidata, o que corrobora outros estudos sobre blogues dinamizados por professores, nomeadamente o de Fonseca (2007).

A esse trabalho de conceção, seguem-se os momentos de introdução de conteúdos diversos e, tal como os professores reconhecem, se associam maioritariamente a um tempo de trabalho com os conteúdos programáticos, isto é, à medida que os conteúdos vão sendo lecionados surgem as publicações nos blogues. Também em associação aos conteúdos, alguns professores adotam a estratégia de publicar os trabalhos dos alunos. Toda esta dinâmica resulta, nalguns casos, num elevado número de publicações nos blogues.

Quanto à longevidade dos blogues, o estudo dá conta de alguns exemplos em que o trabalho se foi desenvolvendo em permanência e com consistência ao longo dos anos, chegando à atualidade. Esse facto é visível nas publicações nos blogues, que se vão distribuindo sempre ao longo do ano letivo, em que se verifica uma especial incidência de publicações em períodos que antecedem momentos de avaliação.

Os comentários nos blogues denotam a participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos professores e de outros elementos que contribuem para uma forte dinâmica de interações que esta ferramenta possibilita. Através dos comentários percebe-se a visibilidade que os blogues têm, bem como a visibilidade que permitem dar ao trabalho desenvolvido pelos professores.

Os comentários maioritariamente colocados nos blogues são de alunos e alusivos aos conteúdos das mensagens colocados pelos professores. Esta é uma forma de comunicação assíncrona em que se observam novos contornos nas relações entre o professor e os seus alunos que passam por dar continuidade aos momentos de sala de aula, promovendo o incremento da comunicação. Acresce a este aspeto o facto de poder favorecer uma aproximação mais personalizada a cada aluno, com o respeito pelo ritmo diferenciador que caracteriza os alunos.

Mas os comentários também provam que os blogues potencializam a participação de pais e encarregados de educação na vida dos seus filhos/educandos, entrecruzando-se com os professores

que também passaram a ter oportunidade de interagir com as famílias dos alunos, gerando dinamismo. Estas vozes devolvem aos professores uma retroação sobre o seu trabalho, e frequentemente, constituem um estímulo ao desempenho do professor.

No que concerne à rentabilização do tempo, estes professores participantes no estudo encontraram, através da dinamização de blogues, uma forma de dinamizar/poupar tempo de aula que afirmam ser escasso para o cumprimento dos programas da disciplina de português. Assim, algumas tarefas, nomeadamente as que se relacionam com a avaliação do oral formal, são desenvolvidas tomando o blogue como instrumento de apoio. Ainda no que respeita à reorganização das dinâmicas em sala de aula constatam-se algumas diferenças significativas; verifica-se uma maior rentabilização do tempo por via do uso dos blogues para indicação de assuntos como os sumários e trabalhos para casa ou até mesmo consolidação de alguns conteúdos. Desta forma, há mais tempo disponível para o desenvolvimento de outro tipo de estratégias no tempo da aula. Logo, os blogues surgem preferencialmente como um complemento do tempo da aula e não como *motor* para a dinâmica dessa aula. Na verdade, no trabalho desenvolvido em sala de aula evidenciam-se estas alterações: os recursos tecnológicos estão presentes no quotidiano pelo emprego do computador, do vídeo projetor e até do telemóvel. Há estratégias que se mantêm como, por exemplo, apostar na atividade da leitura, mas alteraram-se os suportes: o papel foi substituído substancialmente pelas tecnologias. De qualquer forma, esta simbiose, que se manifesta pela introdução das tecnologias, resulta numa convivência que se tornou natural a par com o uso de recursos mais tradicionais. Pelas afirmações dos professores ressalta a ideia de, à partida, para os professores participantes neste estudo, os blogues não se constituírem como uma estratégia pedagógica ou didática pensada de forma específica para as aulas, mas para todo um trabalho que é pensado, preparado e projetado maioritariamente para um tempo posterior ao da sala de aula.

Corroborando o pensamento de Gomes (2005), as vertentes de exploração de blogues que foram estudadas centram-se objetivamente em aspetos de carácter pedagógico, relacionados diretamente com o processo de ensino e de aprendizagem. Os blogues desenvolvem-se muito centrados nos conteúdos de texto, albergando a produção de conteúdos concebidos pelos próprios professores e funcionando como repositórios de informação; de entre a produção de texto, surge a possibilidade de investir na análise das obras literárias que integram os programas de português, o que segundo os próprios professores implica um trabalho de investigação e de atualização dos conteúdos que publicam. Na verdade, esta é uma tarefa que revela uma dupla vertente: além da preparação dos conteúdos que vão ser desenvolvidos em situação de sala de aula, os professores também trabalham os conteúdos que vão publicar nos blogues.

No desenvolvimento de outras perspectivas relacionadas com este trabalho que acontece fora do tempo de aula, os blogues são também veículo para colocar informação relativa a planificação de aulas, para a publicação de diversos textos produzidos pelos alunos, por exemplo, no âmbito da realização de relatórios de visitas de estudo e dos contratos de leitura. Aproveitando a evolução e diversificação de oferta de serviços, alguns blogues integram conteúdos multimédia como vídeos (publicados em serviços como o *youtube*); de referir ainda as imagens e a produção de diversos documentos em formato *power point*. De facto, a utilização dos blogues remete maioritariamente para a funcionalidade de publicação de informação pesquisada e comentada pelos professores e para sugestões de atividades a serem resolvidas pelos alunos, por norma associando-se ao desenvolvimento de conteúdos programáticos que os professores estão a lecionar no mesmo eixo temporal. Desta forma, consegue-se a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho de natureza mais participada, promovendo a interação entre professores e alunos.

Alguns dos blogues revelaram-se “laboratórios de escrita virtual” (Mantovani, 2006) onde os vários participantes podem agir, interagir, trocar experiências gerando ambientes colaborativos e comunitários em que se agrupam professores, alunos, encarregados de educação e outros elementos que se lhe associam em torno de interesses em comum. Com efeito, o blogue é uma montra virtual que mostra o trabalho do professor e que agrega intervenientes no processo de ensino aprendizagem. Algumas destas conclusões corroboram o estudo de Ferreira (2014), nomeadamente no que diz respeito aos blogues como auxiliar das aulas presenciais e ao fomentar a comunicação professor-aluno e aluno-aluno prolongada para além do tempo e espaço da sala de aula.

O desenvolvimento do trabalho em torno dos blogues veio promover a motivação para a docência e impelir a ser melhor professor, tal como afirmou um dos professores participantes. Essa motivação para dinamizar um blogue foi importante para os professores a partir do momento em que tiveram a perceção de que dessa forma estavam a projetar a contemporaneidade para a sala de aula e a ir ao encontro dos gostos dos alunos, aqueles que são os *nativos digitais*. Por estes motivos, os professores acreditaram que estavam a conseguir motivar os seus alunos para o estudo da disciplina também porque estas ferramentas digitais permitiram introduzir a interatividade na sala de aula, intercalando com aquelas que são práticas desenvolvidas em cenários tradicionais. Essa motivação vai sendo renovada quando o professor percebe que o trabalho com as tecnologias produz resultados positivos nas aprendizagens dos alunos.

Com efeito, pelas palavras de Faria (2008) se entende que o desenvolvimento de novas estratégias e conceções metodológicas são uma consequência inevitável de encarar a sala de aula como um espaço e um tempo de situação-problema que é sempre possível otimizar em consequência da experiência acumulada, das aprendizagens adquiridas e da abertura às novidades.

Também as representações do que é ser professor de português se vieram alterar se atendermos ao trabalho específico em torno dos blogues. Na verdade, no que diz respeito a desenvolver os blogues, os professores consideram que conduz a uma sobrecarga das horas de trabalho, mas do qual não abdicam, pelo facto de se traduzir em vantagens no que diz respeito às aprendizagens realizadas pelos alunos. Nas representações do que é ser professor, a partir do momento em que começaram a dinamizar o blogue, expressam a ideia de que têm o seu trabalho mais organizado e se tornaram mais digitais e por todo este conjunto de razões se tornaram melhores professores.

Do ponto de vista socioprofissional, as relações profissionais estreitam-se, em determinados momentos, quando os professores têm dúvidas quanto ao uso de determinadas funcionalidades e socorrem-se do auxílio dos seus pares e dos alunos, concretizando o que Levy (1999) designou de *trabalho de parceria cognitiva*. Na verdade, também os professores aprendem nas escolas (Canário, 1998). As aprendizagens informais surgem fruto das interações entre os vários elementos de uma comunidade educativa. É ainda Canário (2005) que afirma que a aprendizagem é concebida como um processo largo de socialização e configura-se também como uma relação recíproca e reversível entre pessoas que estabelecem entre si relações, como acontece entre professores e alunos.

Com efeito, o desenvolvimento da identidade profissional apoiou-se na influência de aspetos sociais, ao interagir com o mundo e as culturas digitais, que permitiram fazer dos blogues um projeto profissional, reconstruindo práticas que deixaram para trás o distanciamento ou isolamento do professor e trouxeram novas modalidades às relações entre professores e alunos e entre professores e os outros elementos da comunidade virtual, até porque falar de identidade é também um fenómeno relacional. Para isso, os professores mobilizaram os saberes adquiridos da experiência e permitiram-se a construção de novos saberes, nomeadamente aqueles que dizem respeito às ferramentas tecnológicas, isto porque o facto de os blogues impelirem a mobilizar determinados saberes impulsiona a aquisição de novas competências; em concreto, as funcionalidades que mobilizam nos blogues permitem também o desenvolvimento das competências tecnológicas dos professores, competências essas necessárias para lidar com as inovações que se verificam no campo tecnológico. De facto, estes professores reconhecem que os blogues potenciam o reforço das aprendizagens autónomas e, por vezes, com os outros.

Este envolvimento tecnológico com os blogues desencadeou várias formas de desenvolvimento em aspetos que são, por exemplo, o maior enfoque no rigor científico dos conteúdos que colocam nos blogues, revelando a responsabilidade que os professores sentem em relação aos saberes que transmitem. Há, de facto, uma preocupação para com os saberes que são publicados serem exatos e fiáveis. Neste trabalho, relacionado com os saberes que transferem para os blogues, revela-se também

o desenvolvimento das competências de literacia, em particular da escrita. A reflexão é igualmente tida como uma competência fundamental que resulta no trabalho em torno dos blogues.

A dinamização de canais de comunicação com os alunos, com outros professores, com pais e encarregados de educação também foi entroncar com outros elementos/leitores da comunidade virtual. Toda esta envolvimento virtual veio proporcionar novas formas de relacionamento que ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Daí ser possível concluir que estes professores participantes têm estado a protagonizar uma mudança que se manifesta ao nível da sua relação com os alunos. O espaço da sala de aula não está mais definido e constricto à escola; pelo contrário, encontrou na dinamização dos blogues uma extensão que veio permitir uma continuidade da ligação entre os professores e os seus alunos, através destas novas formas de comunicar.

Por sua vez, os efeitos da comunicação fazem realçar a importância das relações entre os vários sujeitos para a formação da identidade, na medida em que a identidade é construída e interiorizada em função da avaliação dos outros. A interiorização decorre da imagem que se tem do que os outros pensam e esperam de si e ainda dos pressupostos de pertença a um determinado grupo social. O reconhecimento decorre, em grande parte, da percepção que cada sujeito constrói sobre o que esperam de si (Goffman, 1983).

Nos seus discursos, os professores afirmam continuar comprometidos com o seu trabalho apesar de considerarem que as condições para o seu exercício têm vindo a sofrer visíveis alterações. Desta forma, os blogues foram uma via encontrada para superar algumas dificuldades sentidas, nomeadamente pela falta de tempo letivo ou de recursos considerados necessários para a leção completa dos conteúdos programáticos. Com efeito, os blogues espelham uma parte significativa do trabalho destes professores de português estando esse trabalho no cerne do desenvolvimento da sua identidade profissional.

Em relação às perspetivas profissionais futuras dos professores envolvidos neste estudo, foi possível perceber que todos os professores entrevistados são unânimes em considerar a sua intenção em dar continuidade às atividades que envolvem a utilização dos blogues em tempos futuros, em consonância com o que já tinham expresso anteriormente de tencionarem manter-se no exercício da docência. Um dos elementos constitutivos da identidade é precisamente, segundo Tap (1986), o sentido de continuidade como forma de garantia de permanência ao longo do tempo.

Na verdade, os professores entendem que são melhores profissionais pelo facto de dinamizarem blogues. Este aspeto, aliado ao uso de outras tecnologias, reflete o desenvolvimento de uma identidade que se caracteriza por um certo pendor tecnológico e que dialoga com a cultura digital. Cada

professor construiu com o seu blogue uma identidade que se define pela atividade que deixou registada ao longo do tempo de dinamização.

A construção da identidade profissional é um processo complexo, em que se interligam múltiplas influências e componentes. O desenvolvimento da identidade envolve naturalmente essa mesma complexidade. Com o blogue, cada participante desenvolve um determinado trabalho que o identifica como um certo tipo de professor.

De facto, percorrendo este estudo, desde o seu início até à fase final, é possível pôr em evidência perfis identitários. Enveredar pela delineação de perfis identitários constitui um método de análise seguido por diversos autores, nomeadamente Dubar (1997) que se baseia no mundo vivido do trabalho, na trajetória socioprofissional e na formação, em que cada perfil identitário é produzido entre a articulação entre uma identidade virtual atribuída pelo outro e uma identidade social que constrói ao longo de uma trajetória.

Enveredar por esta opção metodológica permite sintetizar dados que se revestem de algum grau de complexidade. Na verdade, este estudo entronca num conjunto de dimensões que protagonizaram o desenvolvimento da identidade docente dos participantes que se ligam à especificidade da área disciplinar que lecionam.

Neste sentido, trata-se de tentar encontrar traços que configuram perfis identitários nestes professores de português que permitiram dar a conhecer experiências, conferindo-lhes um sentido, tendo subjacente a análise de percursos que são individuais e que são marcados pelas singularidades mas, nos quais, a dado momento, se encontraram traços em comum. Com efeito, essa análise indicia a configuração de diferentes perfis identitários, a saber: perfil de *mentalidade tecnológica*, perfil de *funcionalidade tecnológica* e perfil de *pendor tradicional melhorado pelas tecnologias*.

Para o professor PAA, que apresenta um perfil de *mentalidade tecnológica*, os blogues, bem como demais tecnologias, vieram permitir começar uma nova abordagem que constitui fonte de significativas mudanças em termos de conceção e metodologias relacionadas com a disciplina de português que advêm de questionamentos que coloca. Assim, coloca em ação diferentes estratégias em que se inclui a natureza inovadora das práticas que implementa em contexto de sala de aula e como seu prolongamento. A relação pedagógica que este professor desenvolveu com os alunos caracteriza-se por encontrar novas formas de comunicação e está marcada pela preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem e evolução dos alunos, preocupando-se com a sua motivação. Por isso, encontra nas ferramentas dos blogues e noutras tecnologias uma forma desse acompanhamento acontecer. O perfil identitário de *mentalidade tecnológica* retrata um professor que encontra no potencial das tecnologias uma motivação acrescida para continuar o seu desempenho e a confirmação

de se rever como professor, num reencontro com a motivação inicial que o impeliu à escolha da docência. Recorrendo sistematicamente às tecnologias, este tipo de professor também considera a potencialidade do trabalho em rede. Este é um professor que se revê como melhor professor a partir do momento em que começou a dinamizar o blogue (e a trabalhar com tecnologias) e que considera que o ensino de português já não pode passar sem esses recursos e, assim, expressa de forma veemente que para que o ensino de português acompanhe a contemporaneidade deve assegurar o uso das tecnologias. Na sua reflexão sobre o uso das tecnologias no ensino, afirma que fizeram com que se identificasse mais ainda com a realidade de ser professor e também com outros professores, muito por via da dimensão comunicacional.

Ao perfil de *funcionalidade tecnológica* associa-se o professor que tomou consciência, a dado momento da sua trajetória profissional, que os seus alunos são de facto *nativos digitais*, ou seja, incorporam uma geração portadora de mudanças na forma de lidar com as realidades tecnológicas. Esta constatação fez perceber a estes professores que a atualidade da docência de português obrigava a novas práticas que ultrapassavam o formato papel. Assim, utilizam os blogues como forma de substituir momentos do seu trabalho que passavam por instrumentos mais tradicionais como, por exemplo, organizar uma ficha de trabalho, introduzindo uma remodelação às suas formas de trabalhar em sala de aula. Nos blogues, encontram também uma forma de se organizar de forma sistemática o seu trabalho, dada a funcionalidade de arquivo das publicações. Estes professores servem-se das tecnologias para reformular práticas porque lhes são úteis e, neste aspeto, diferem do professor de *mentalidade tecnológica*. Ao passo que este realça o efeito de motivação que o uso das tecnologias provoca nos seus alunos e, por isso, passa a incorporá-las em diversas situações de ensino e aprendizagem, os professores de perfil de *funcionalidade tecnológica* rentabilizam funcionalidades dos blogues e usam outras tecnologias pelo carácter prático que isso lhes traz, sem que esse facto se traduza numa perspetiva diferente do ensino. Neste perfil, os professores revelam ainda que os alunos influenciaram de forma direta algumas tomadas de decisão relacionadas com o modo de ensinar português, nas dinâmicas de organização do tempo de aula, tal como demonstram os professores PLP e PCT. Neste sentido, a professora PNS também encontrou no blogue uma forma de proporcionar mais autonomia nos seus alunos e mais materiais para estudo.

O perfil de *pendor tradicional melhorado pelas tecnologias* retrata o professor para quem o blogue e as tecnologias vieram permitir algumas mudanças na forma como planeia as atividades que ainda concebe recorrendo maioritariamente a materiais pedagógicos e a métodos tradicionais na sala de aula, como o uso do quadro, a leitura a partir do manual da disciplina e dando continuidade a ditar apontamentos, socorrendo-se pontualmente de outros recursos, inclusive os tecnológicos. Para estes professores, o papel ainda prevalece em detrimento das tecnologias embora reconheçam as vantagens

do seu uso em determinadas situações, nomeadamente nas formas de comunicar que se tornaram úteis, rápidas e imediatas. De qualquer forma, consideram que a dinamização do blogue é um aspeto da sua vida profissional que veio trazer um aporte significativo a formas de auxiliar os alunos na disciplina de português. A professora PMC entende que os alunos ainda procuram o formato da aula tradicional e gostam de planificação dessas aulas. Para a professora PFR, a escrita ainda decorre de recursos elementares como a produção de rascunhos.

Independentemente de tempos de carreira mais ou menos longos e formas de estar na docência e de ser de português, todos professores constatarem que os blogues são uma plataforma que trouxeram uma importante contribuição para o seu desempenho junto dos alunos. Os professores, que participaram neste estudo, concretizaram a transposição dos saberes que estão incumbidos de transmitir para uma dimensão digital, fazendo das tecnologias suas aliadas. Em concreto, os blogues surgem como uma estratégia identitária que se traduziu pela transposição de uma realidade, que envolve professores e alunos, para o contexto escolar. O desempenho destes professores não ficou confinado apenas ao trabalho que já desenvolviam. Cada professor encontrou, assim, uma forma própria de se situar na profissão. Essa particularidade reflete-se especialmente na forma como adequou os saberes que são parte integrante da docência, encontrando um novo caminho para os desenvolver e partilhar.

Este estudo promoveu o (re)conhecimento do desenvolvimento da identidade profissional a partir da especificidade de práticas individuais, mas que revelaram aspetos em comum, sendo o protagonista o blogue. As reflexões que daqui decorreram tiveram por base uma incursão pelos motivos, imagens e aspetos que povoam as indagações sobre esta particularidade das práticas profissionais. Assim, o desenvolvimento da identidade profissional docente caracteriza-se por um *modus operandi* próprio que tem permitido lidar com as decisões e situações que envolvem as práticas docentes e entroncando no domínio tecnológico e, com isso, enfrentando e superando desafios.

O blogue revela-se um instrumento de desenvolvimento da identidade profissional porque permite que os professores atualizem e mobilizem um conjunto de conhecimentos e de experiências adquiridos no exercício da vida profissional, que vão constituir a base fundamental para reconstruir as suas práticas e que lhes permite desenvolver a sua própria identidade. Na realidade, as tecnologias vieram provocar modificações nos saberes docentes e, conseqüentemente, nessa mesma identidade.

Neste estudo, a motivação destacou-se. Tal como defende Oliveira (2004), a motivação para a docência é muito importante, não só a motivação inicial que conduziu àquelas escolhas, como também a manutenção das motivações ao longo do tempo. Para estes professores, a motivação profissional foi-se renovando ao longo das trajetórias. E essa mesma motivação desencadeia o trabalho desenvolvido

com os blogues e, conseqüentemente, tem contribuído para a consolidação do projeto profissional de cada professor.

O desenvolvimento da identidade profissional docente interrelaciona dimensões diferentes como as trajetórias profissionais, a formação, as imagens que cada professor constrói de si e sobre os outros, as formas como exercem o seu trabalho. Só foi possível estudar o desenvolvimento desta identidade a partir de um diálogo, em que os participantes falaram da forma como compreendem a construção das atuações profissionais e relatam os contextos em que exercem as suas funções.

Este estudo em torno dos blogues de professores de português veio ajudar a compreender como estão a desenvolver o trabalho que se vai consolidando ao longo da trajetória profissional e revestindo de novas formas, percebendo melhor práticas e ideias que são próprias da sua forma de estar na docência, trabalho esse que também, se reflete nas relações que estabelecem com os alunos e que permite que ambos possam ser, em simultâneo, emissores e recetores das interações que ocorrem entre si e que transformam formas de comunicação.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Água, A. (2010). *A Comunicação com Textos Literários e as Tecnologias de Informação e Comunicação da Web 2.0: um Estudo de Caso no Ensino Básico Português*. Dissertação de mestrado: Lisboa. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, vol. 1, pp. 21-31. Porto: Porto Editora.
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, cidadania e profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Tese de doutoramento: Coimbra. Universidade de Coimbra.
- Alcoforado, L. (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação* 39, 1: 65 - 84.
- Amado, J. (2010). Problemas Éticos na Comunidade. *XI Seminário de Ética - Responsabilidade para com a Comunidade*. Aveiro.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra. Livraria Almedina.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (Eds.). *As TIC na Educação em Portugal. Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, A. Natal, G. & Viana, L. (2015). *Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital*. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829>
- Almeida, E. (2006). Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. *Revista E-curriculum*. Disponível em www.pucsp.br/7ecurriculum.
- Almeida, E. (2012). Prefácio. In Costa, F. A. (coord.), Rodrigues, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as tic na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Coleção Educação em Análise. Lisboa: Edição Santillana, pp. 5-13.
- Alves, M. (1996). Jovens licenciados em processo de transição para a vida ativa: problemática da construção identitária. Formação, exercício do trabalho e identidades profissionais. *Atas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCEUL, pp. 293-308.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa/UI&DCE.
- Ávila, P. (2004). *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Alves, M. e Azevedo, N. (2010). (Re)Pensando a investigação em educação. In Alves, M. & Azevedo, N.

- (Ed.) *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi – Referenciado*. Monte de Caparica: Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento.
- Alvim, L. (2007). Avaliação da qualidade de blogues. *Atas 9º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Ponta Delgada, Açores: BAD. Disponível em <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM105.pdf>.
- Area, M. (2007). Entrevista. *Revista Galega de Educación*, nº 38, pp. 16 a 23.
- Argyris, C. e Schön, D. (1978). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baltazar, N. & Aguaded, I. (2005). Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. 4º *Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Aveiro. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogseducacao.pdf>.
- Barbosa, G. (2014). *Repensar as TIC nas práticas letivas - da formação à integração: um estudo com Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, E. & Granado, A. (2004). *Weblogs. Diário de bordo*. Porto. Porto Editora.
- Barbier, J. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domain de la formation. *Education Permanente*. 128, pp.11-26.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barkatoolah, A. (1989). L'apprentissage expérientiel: une approche transversal. *Education Permanente*, 100/101, pp. 47-55.
- Barth, B.M. (1996). Construire son savoir. In: Bourgois, E. (ed.). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: na exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 749-764.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1973). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Blin, J. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Hatmattan.
- Blood, R. (2000). *Weblogs: a history and perpesctive*. Rebeca's pocket. Disponível em http://www.rebecablood.net/essays/weblog_history.html.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Fernandez, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), art. 12. Disponível em <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp 73-91.
- Bourgeois, E. (1996). Nature et condition de l'apprentissage en formation d'adultes. *L'adulte en formation – regards pluriels*. Paris: De Boeck Université.
- Canário, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, *Inovação*, 4(1) pp. 77-92.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 27-28 setembro, Lisboa.
- Canário, R. (2008). Desenvolvimento profissional de professores: desafios às políticas. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 133-148.
- Carneiro, R. (2001). Entrevista. *Revista Saber +*, nº 9, abril-junho. Lisboa. ANEFA, pp. 18-23.
- Carré, P. (1995). L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation. *Education permanente*, 122, pp. 221-233.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Carrolo, C. (1991). *Formação e identidade profissional dos professores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carrolo, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. Estrela, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2009). *Atas do Encontro sobre Podcasts*, Braga, Portugal.
- Carvalho et al. (2006). Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino, Trabalho apresentado em VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) - Globalização e Des/igualdades: os desafios curriculares, In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares* (III Colóquio Luso-Brasileiro) - Globalização e Des/igualdades: os desafios curriculares, Braga.
- Caspar, P. (2002). Conclusão. *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Castells, M. (1998). *The power of identity*. Blackwell.
- Castells, M. (2001). *The internet galaxy*. Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M. (2005). *A era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade. A sociedade em rede*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R.V. (1989). A aula de Português: um contexto especializado de comunicação. In F. Sequeira, R. V. Castro & M. L. Sousa (Orgs.), *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas* (pp. 13-29). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R.V. (1995). Todos os professores são professores de Português. Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza, *A avaliação dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R.V. (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de português: tendências e possibilidades. Carlos Reis, org. *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 125-139.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de recherche du GIR*. Disponível em <https://hal.inria.fr/file/index/docid/603566/filename/010cahier.pdf>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en Communauté française de Belgique : tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Educacion et francophonie*. Volume xxxiv:1. Disponível em http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_193.pdf.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação*. Vol. 13 nº 3
- Cavaco, M. H. (1991). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. Nóvoa, António. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (2008). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31.
- Chené, A. (1988). A narrativa da formação e a formação de formadores. Nóvoa, A. & Dominicé, P. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 88-97.
- Chené, A. & Theil (1991). Expérience, formation de la personne et savoir-faire sens. In Courtois, B. e Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Chescher, O. (2005). Weblogs and the crisis of Authorship, *BlogTalk conference paper*, Sydney.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didatique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble:

Editions La Pensée Sauvage.

Contreras, J. (2001). *A autonomia do professor*. São Paulo: Cortez Editora.

Costa, F. A. (2010). Do subaproveitamento do potencial pedagógico das TIC à desadequação da formação de professores e educadores. *Colóquio Brasil*.

Costa, F. A. (2012). *Repensar as tic na Educação. O Professor como Agente Transformador*. Lisboa: Edição Santillana.

Costa, F., Peralta, H., & Viseu, S. (Eds.). (2007). *As TIC na Educação em Portugal. Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Couceiro, M. (2000). *Autoformação e conformação no feminino. Abordagem existencial através das histórias de vida*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Courtois, B. (1995). L'expérience formatrice: entre auto et écoformation. *Education permanente*, 122, pp. 31-45.

Courtois, B. e Prévost, H. (1998). *Autonomie et formation: au cours de la vie*. Lyon : Chronique Sociale.

Coutinho, C. (2008). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. In Carvalho, A. A. (Org.) (2008). *Atas do Encontro sobre Web 2.0*. Braga: CIEed.

Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1); pp. 75-86. Disponível em <http://eft.educom.pt>.

Coutinho, C.P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Livraria Almedina.

Coutinho, C. P. & Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, Vol 3, Nº 4, pp. 206-225. Disponível em <http://webs.uvigo.es/refiedu/>.

Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. J. Marcelino & M. J. Silva (Org.), *Atas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (SIIE 2007), pp. 199-204. Porto: ESE-IPP.

Coutinho, C. P. & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século xxi. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1.

Damásio, C. e Nunes, L. (2016). *Recurso a blogues na investigação. Questões éticas e jurídicas*. Disponível em Escryotos <http://leyaonline>.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *The Sage handbook for qualitative research*. London: Sage.

Derouet, J.L. (1988). La profession d'enseignant comme montage composite. *Education permanente*, 96, pp. 61-71.

- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, C. (2011). *Blogues escolares no ensino básico: análise do tipo de mensagens e das linguagens utilizadas*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Dionísio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. Nóvoa, A. & Dominicé, P. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 101-106.
- Dominicé, P. (1996). Apprendre a se former. Bourgeois, E (org). *L'adulte en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Duarte, I. (1995). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar? In M. R. Delgado-Martins et al. (Org.), *Formar professores de Português, hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1992_num_33_4_5622.
- Dubar, C. (1996a). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education Permanente*, nº 128 (3), pp. 37-43.
- Dubar, C. (1996b). Formation, travail et identités professionnelles. *Formação, exercício do trabalho e identidades profissionais*. Atas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp. 65-71.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construções das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2002). Se construire une identité. RUANO-BORBALAN, J.C. (coord), *Former, se former, se transformer – de la formation continue au projet de vie*. Sciences Humaines Hors-série, nº40, Auxerre, pp. 44-45.
- Dubar, C. (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. Canário, R. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Dubar, C. (2009). Se construire une identité. In Halpern, C. (coord.). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société* (pp. 154-158). Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Dumazedier, J. (1988). *Revolution culturelle du temps libre*. Paris. Méridiens.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Elkajaer, B. (2013). Pragmatismo: uma teoria da aprendizagem para o futuro. In Illeris, K. *Teorias*

contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso.

Emerton, M. (2003). *Ethical and Methodological Problems in Online Research*. Disponível em <http://www.cddc.vt.edu/aoir/ethics/public/ethmed.pdf>

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research. Hensinki.

Erikson, E. (1976). *Identidade. Juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 8, pp. 37-48.

Estrela, M.T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalidade docente. Teixeira, M. (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: edições ISET.

Estrela, M.T. (2003). Pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação*, nº 21, pp. 9-20.

Estrela, M.T. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.

Faria, P. (2008). Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino da Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita. *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1 (2); pp. 11-20. Disponível em <http://eft.educom.pt>.

Faria, P. & Ramos, A. (2009). In Faria, P.; Ramos, A.. 2009. TIC, aprendizagem da língua e pensamento complexo: Contributo do blogue língua portuguesa, Trabalho apresentado em 16th Eeuropean Conference on Reading and 1st Ibero_american Forum on Literacies, In *Discovering Worlds of Literacy: Proceedings of the 16th Eeuropean Conference on Reading and 1st Ibero_american Forum on Literacies*, Braga.

Ferreira, J. (2014). *A Web 2.0 e a escrita no 3.º Ciclo do Ensino Básico – a utilização do blogue*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferry, G. (1991). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

Ferraz, M. R. (2002). *Ser professor: percursos de formação e construção identitária*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ferreira, F. I. (1996). Identidades dos Professores: perspetivas teóricas e metodológicas. *Formação, exercício do trabalho e identidades profissionais*. Atas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp.309-328

Finger, M. & Asún, J. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora.

- Flick, U. (2004). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2009). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman.
- Fonseca, L. (2007). Utilização dos Blogues por Docentes de Ciências: um estudo exploratório. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, L. & Gomes, M.J. (2007). Utilização dos blogues por docentes de ciências: um estudo exploratório. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e desenvolvimento profissional de professores: perspectivas e estratégias. Um estudo realizado numa EB 2,3*. Tese de doutoramento. Braga. Universidade do Minho.
- Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Flores, M.A. (2000). *A indução no ensino. Desafios e constrangimentos*. Lisboa. IIE.
- Flores, M. A. & Simão, A. M. (orgs.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento de professores: contextos e perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Flores, P. (2010). *Identidade profissional docente e as tecnologias de informação e de comunicação: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto*. Tese de doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). Introdução de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Atas do X congresso internacional galego-português de psicopedagogia*. Braga. Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/100022.pdf>
- Foucault, M. (2002). *The order of things*. Nova York: Routledge.
- Fusulier, B. & Maroy, C. (1996). Formation par le travail et reconstruction identitaire. *Education permanente*, 128, pp. 117-123.
- Galvani, P. (1995). Le blason, elements pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation. *Education permanente*, 122, pp. 97-111.
- Garcia, M.M., Hypolito, A. & Vieira, J. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (2009). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gladys, M. (1996). Répétition et décalage. Le travail identitaire du langage. *Education Permanente*, 128 (3), pp. 71-83.
- Goffman, E. (1983). *A apresentação do eu na vida quotidiana*. Lisboa: Relógio de Água.
- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris: PUF.
- Goguelin, P. (1987). *La formation-animation, une vocation*. Paris: Entreprise modern d'Édition.

- Gohier et al. C. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, pp. 3- 32.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In *Atas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Portugal: Leiria, pp. 311- 315.
- Gomes, M. J. & Lopes, A. (2007). Blogues escolares: quando, como e porquê? *Atas do Encontro "Weblogs na Educação: 3 experiências, três testemunhos"*. Centro de Competência CRIE. ESE de Setúbal, pp. 117-133.
- Gomes, M. J. & Silva, A. (2006). A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. *Revista Prisma*, nº 3, outubro, pp. 289-309.
- Grande, N. (2000) Ética e Investigação. *Revista Investigação em Enfermagem*, Nº2, p. 49 – 53.
- Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que.... cambie la escuela. *Jornadas Espiral*.
- Guastavigna, M. (2006). Modelli di competenze per le tecnologie di comunicazione. *Insegnare*, nº 10. Disponível em <http://noiosito.it/ccperMM.htm>
- Hall, S. (1997). *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina.
- Halpern, C. (2009). L' identité. Histoire d'un succès. Halpern, C. (coord.), *Identité(s).L' individu, le groupe, la société*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, pp.7-14.
- Hardiker, N. (2012). Conducting research on the Internet – ethical considerations. Disponível em www.salford.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0012/311133/Conducting-research-on-the-Internet-ethical-considerations.pdf
- Harris, J. e Hoffer, M. (2009). Instructional Planning Activity Rypes as Vehicles for Curriculum-Based TPACK development. Proceedings of the 20th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education, SITE 2009, pp. 4087-4094
- Hewson et al. (2003). *Internet research methods*. London. Sage publications.
- Hookway, N. (2008). *Entering the blogosphere: some strategies for using blogs in social research*. *Qualitative Research*, 8 (1), p. 91 – 113.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and desprofessionalization in education. In Hoyle, E. e Magerry, J. orgs.), *World yearbook of education 1980: professional development of teachers* London: Kogan Page (pp. 42-54).
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In Illeris, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Jarvis, P. (2013). Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In Illeris, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto alegre: Penso.
- Jobert, G. (1988). Identité professionnelle et formation continue des enseignants. *Éducation*

- Permanente*, 96, pp. 11-19.
- Josso, M. C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. (2008). As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. *Revista Aprender ao longo da vida*. Disponível em http://www.direitodeaprender.com.pt/revista02_01.htm
- Kafai, Y. (1999). *Being Fluent with Information Technology*. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog/6482.html>;
- Kastersztejn, J. (1997). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. In Camilleri, C. (org.). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, pp. 27-41.
- Kaufmann, J.P. (2009). Devenir autre. Halpern, C. (coord.). *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, pp. 104-108.
- Keagan, R. (2013). Que “forma” transforma? Uma abordagem construtivo-evolutiva à aprendizagem transformadora. In Illeris, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Kelchtermans, G. (1995). A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender*, 18, p. 5-20.
- Kelchtermans, G. (2009). O Comprometimento Profissional para Além do Contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In Flores, M. A. e Simão, A. M. (orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris: Organisation.
- Kozinets, R. (2002). *The Field Behind the Screen: Using Netnography For Marketing Research in Online Communities*. (2002). Disponível em <http://research.bus.wisc.edu/rkozinets/printouts/kozinetsFieldBehind.pdf>.
- Landry, F. (1989). La formation expérientielle: origine, definitions et tendances. *Education Permanente*. Nº100/101, pp. 13-22.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899.
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris: Armand Colin.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. In Nóvoa, A. & Schriewer, J. (eds.) *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, p. 69-84.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d' Organization.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Edições Asa.
- Le Boterf, G. (2008). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Editions d'organization.

- Lemos, A. (1997). Anjos interativos e retribalização do mundo. Sobre interatividade e interfaces digitais. Lisboa: Tendências xxi. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>
- Lencastre, J. A. (2009). *Educação On-line: um estudo sobre o blended learning na formação pós graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a Imagem*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Lencastre, J.A. e Chaves, J.H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. Nº 8, vol 10, ano 7.
- Lessard, C. (2009). O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 119-128.
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática/ enseñar y aprender informática. Medios informáticos en la escuela argentina. Cabello, R. y Levis D., edits. *Tecnologías informáticas en la educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York.
- Lipiansky, E. M. (1997). Identité subjective et interaction. Camilleri, C. (org.). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, pp. 173-212.
- Lisbôa, E. et al. (2009). O computador e a internet como instrumentos pedagógicos: Estudo exploratório com professores de duas escolas do norte de Portugal. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Luehmann, A. (2008). Using blogging in support of teacher professional identity development: a case study. *The Journal of the Learning Sciences*, 17:3, pp. 287-337.
- Luehmann, A., Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: learning reform from blogging. *Educational Media International*, 45:4, pp. 323-333.
- Mallmann, E. (2012). Fluência Tecnológico-Pedagógica dos Tutores. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 11, p. 01-10
- Mallmann et alli (2013). Fluência tecnológica dos tutores em ambientes virtuais. *Novas Tecnologias na Educação* V. 10 Nº 1.
- Mantovani, A. (2006). *Weblogs na educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica*. *Prisma.com*, nº 3, p. 327-349.
- Marcelo, C. (2009a). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, n. 1, p. 109-131
- Marcelo, C. (2009b). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 9, pp. 7-22
- Matiz, L. e Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade Profissional. In Lopes, A. Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, A. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*. (pp. 3028-3039). Porto: CIIE.

- Mc Govern, G., Norton, R. & O'Dowd, C (2002). *Como escrever para a web*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Meltzer, B., Petras, J., & Reynolds, L. T. (1975). *Symbolic interactionism: Genesis, varieties and criticism*. London: Routledge.
- Mesnier, P. (1996). Entreprendre et chercher, facteurs constitutifs des apprentissages adultes. In Bourgeois, E. (ed.) *L'adulte en formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, 32, pp. 142-151.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education quartel*. Vol. 46, nº 3. Spring.
- Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das tic na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da educação*, 3, pp. 41-50.
- Mishra, P. e Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017-1054.
- Morgado, J.C. (2011). *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812.
- Muchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris: Que sais-je?.
- Nascimento, M. A. (2002). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores*. Tese de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Nogueira, J. (1985). O ensino da língua materna – tópicos para reflexão. *Palavras*, 8, 5-13.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp.15-33.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 27-28 setembro, Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009a). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

- Nóvoa, A. (2009b). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación* nº 350, pp. 203-218.
- Oliveira, H. (2004). *A construção da identidade profissional de professores de matemática em início de carreira*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, R. (2005). *Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação*. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/026tcc5.pdf>.
- Oravec, J. (2013). Blogs na educação. Uso dos blogs na perspectiva construtivista. *Revista Telos*, número 65, pp. 86-93.
- Orihuela, J. e Santos, M. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. Disponível em http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751&PHPSESSID
- Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan.
- Papert, S. (1996). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Patrocínio, T. (2004). *Tornar-se pessoa e cidadão digital: aprender e formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Peralta, H., Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 77-86.
- Perrenoud, P. (1991). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie*. Paris: Edilig.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. Nóvoa, A. & Dominicé, P. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, pp. 64-77.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto, eco et co-formation. *Éducation Permanente*, 100-101, pp. 23-30.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation – vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Pineau, G. & Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig.
- Pires, A.L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de doutoramento.

Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Ponte, J.P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.

Ponte, J.P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional, *Atas do Prof Mat 98*. (pp. 27-44). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Iberoamericana de Educação*, 24, pp. 63-90.

Ponte, J.P. & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*, 11 (2), pp. 145-163.

Ponte, J.P., Oliveira, H. & Varandas, J.M. (2001). *O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional*. disponível em [http:// www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm)

Postic et alli (1990). Motivations pour le choix de la profession d'enseignant. *Revue française de pédagogie*, vol 91, pp 25-36.

Pouchain-Avril, (1996). Des enseignants du second degré et de leurs "dynamiques identitaires". *Éducation Permanente*, 128(3), 153-162.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20- %20Part1.pdf>

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des TIC en classe*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal. Disponível em: <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/77/73/PDF/Rabythese.pdf>.

Ramos, A. (2009). Comentários em blogues: uma estratégia para promover o pensamento crítico e criativo. In *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Bragança.

Ramos, J. L. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. *As tic na Educação em Portugal, Conceções e Práticas*. Costa, F. C, Peralta, H. & Viseu, S. (orgs.). Porto: Porto Editora, pp. 143-169.

Rettberg, S. (2008). *Blog on Blogs, a Weblog Review*. Disponível em <http://caxton.stockton.edu/BlogOnBlogs>

Ricouer, P. (1991). A identidade narrativa e o problema da identidade pessoal. *Arquipélago*, n. 7, p. 177-194.

Rodrigues, A. (2006). *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Roldão, M.C. (2000). *Formar professores – os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP.
- Roldão, M.C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. Alonso, L. & Roldão, M. C. (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 13-25.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. Comunicação apresentada na conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, 27-28 setembro, Lisboa.
- Roldão, M. C. (2009). O saber e o agir do professor. *Estratégias de ensino*. Fundação Manuel Leão.
- Rosa, L. (2000). *A integração das TIC na escola: desafios, condições e outras reflexões*. Disponível em: http://www.prof2000.pt/prof2000/agora/agora3_4.html.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la FNSP.
- Sainsaulieu, R. (1996). L'identité et les relations de travail. *Education Permanente*. 128 (3). pp. 194-206.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91.
- Serra, C. (2001). As potencialidades da internet na prática educativa. XXIV Congresso brasileiro da comunicação. Campo Grande. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/np11.htm>
- Serra, M. (2011). *Aprender a ser enfermeiro. A construção identitária profissional por estudantes de enfermagem*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silvermann, D. (2001). *Interpreting qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text, and Interaction*. London: Sage Publications.
- Silva, J. (2003). *Weblogs: múltiplas utilizações e um conceito*. XXVI Congresso anual em ciência da Comunicação. Belo Horizonte.
- Silva, A. e Gomes, M. J. (2000). A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. *Revista Prisma*, nº 3.
- Sousa, A. & Silva, B. (2009). Perceções dos alunos e dos professores face à integração de Blogues em contexto sala de aula. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Schulman, L. (1996). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, 15(29), 4-14.
- Taboada-Leonetti, I. (1997). Stratégies identitaires et minorités. Camilleri, C. (org.). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, pp. 43-84.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personallisation*. Privat.
- Tap, P. (2009). Individu et modernité. Halpern, C. (coord.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, pp. 95-102.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Tardif, M. e Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. Alves, M., Machado, E. (org.). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, p. 32-53.
- Tardiff, M.; Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval: Les Presses Universitaires de Laval.
- Tavares, D. (2007). *Escola e identidade profissional: o caso dos técnicos de cardiopneumologia*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Theil, J.P. (1989). L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel. *Education Permanente*. 100/101, pp. 32-37.
- Toral, A. (2004). *Los Weblogs como herramienta educativa*. Disponível em http://www.cibersociedad.net/congres2004/grups/fitxacom_publica2.php?idioma=es&id=659&grup=32.
- Usher, U. (2013). Experiência, pedagogia e práticas sociais. In Illeris, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Varandas, J. (2004). Quem quer ser bloguista? Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jvarandas/seminarioeducacao/textosdl/actasprofmato.doc>
- Vandal, B.(2006). *Blogues et éducation – tour d'horizon*. Disponível em https://carrefour-education.qc.ca/dossiers/blogues_et_education_tour_dhorizon
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Weeden, M. (2012). Ethics and On-Line Research Methodology. *Journal of Social Work Values & Ethics*, Spring 2012, Vol. 9, Nº 1, p. 40 – 51.
- Wenger, E. (2013). Uma teoria social da aprendizagem. In Illeris, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Wildemeersh, D. e Stroobants, V. (2013). Aprendizagem transicional e facilitação reflexiva: o caso da aprendizagem para o trabalho. In Illeris, K. *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Yang, J. (2008). *Blogging*. Porto: Civilização Editores.